

**Mestrado Ensino na Especialidade de Pré-escolar e Ensino de 1ºciclo do
Ensino Básico**

**Contributos da consciência fonológica para aprendizagem da leitura e
da escrita**

**Estudo a apresentar no Relatório Final no âmbito do Mestrado em
Ensino na Especialidade do Ensino de Educação Pré-escolar e do Ensino
do Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

Alexandra Sofia Mourinho Martins

Beja

2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
Escola Superior de Educação de Beja



**Mestrado Ensino na especialidade de Pré-escolar e Ensino de 1ºciclo do
Ensino Básico**

**Contributos da consciência fonológica para aprendizagem da leitura e
da escrita**

Orientação:

Professora Bárbara Esparteiro

Beja

2015

Resumo

O presente estudo assenta numa investigação sobre a ação educativa docente no que concerne a consciência fonológica. Reflete a prática docente, à luz do paradigma qualitativo e veicula a investigação sobre a prática profissional de forma a encontrar respostas para as necessidades educativas. A pertinência do tema surgiu no estágio de prática profissional no contexto do primeiro ciclo do ensino básico, porque esta competência linguística é a base da aprendizagem da leitura e da escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica influencia a capacidade de aprender a ler e a escrever, através da descodificação do fonema/grafema e grafema/fonema, condição necessária para a perícia na fluência da leitura e da escrita.

Este estudo adota a metodologia de investigação-ação e para ação, na lógica de que a reflexão sobre a prática profissional permite ao professor melhorá-la. Tem como objetivos, compreender a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita e definir estratégias para minimizar as necessidades encontradas.

Palavras-chaves: profissionalidade de docente; professor reflexivo e investigador; consciência fonológica; investigação-ação e para ação.

Abstract

This study is based on a research on teaching educational activities regarding phonological awareness. Reflects the teaching practice in light of the qualitative paradigm and conveys research on professional practice in order to find answers for educational needs.

The relevance of the topic appeared in professional practice stage under the first cycle of basic education, because this linguistic competence is the basis for learning to read and write.

The development of phonological awareness influences the ability to learn to read and write through the decoding of the phoneme / grapheme and grapheme / phoneme, a necessary condition for expertise in reading and writing fluency.

This study adopts the methodology of action-research and action, on the logic that the reflection on professional practice allows the teacher to improve it. It aims to understand the importance of phonological awareness in reading and writing learning and strategies to minimize the needs met.

Keywords: teaching of professionalism; reflective teacher and researcher; phonological awareness; action-research and action

Agradecimentos

No final desta etapa é importante agradecer a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho que, de forma direta ou indiretamente, estiveram sempre presentes, com a sua força, com a sua colaboração e com a sua sabedoria, tendo sempre uma palavra a dar, foram incansáveis. Deste modo, agradeço a todos, porque as suas contribuições foram fundamentais e determinantes para a consecução deste estudo.

Neste sentido, começo por agradecer à minha orientadora Professora Bárbara Esparteiro pela disponibilidade demonstrada, pela sua sabedoria e experiência, pelo apoio incondicional, empenho e entusiasmo em ajudar, pois sem o seu contributo não teria sido possível a concretização deste estudo.

Às minhas colegas que sempre estiveram ao meu lado e que nunca me deixaram desanimar, sempre com uma palavra amiga para dar nas horas mais difíceis.

Agradeço também à especialista participante no estudo pela sua disponibilidade e pelo seu conhecimento, pois sem a sua participação não teria sido possível terminar este estudo.

O meu agradecimento dirige-se também à minha família que, sem dúvida, foram incansáveis nesta etapa da minha vida, foram a minha âncora e a eles dedico este trabalho. Agradeço pelo apoio incondicional, o amor, a força, a motivação, por terem acreditado em mim, pelas palavras de incentivo e pela paciência demonstrada ao longo destes últimos meses.

Por fim, queria agradecer aos meus amigos as palavras de incentivo, a paciência e o companheirismo demonstrado ao longo desta etapa da minha vida.

Índice

Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento teórico.....	3
1. Profissionalidade de docente	3
1.1. O Professor reflexivo e investigador	3
1.2. A importância de uma prática pedagógica reflexiva	7
2. Consciência fonológica- Conceito	9
2.1. Desenvolvimento da consciência fonológica	12
2.2. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita	16
2.3. A importância do treino fonológico	18
Capítulo II- Estudo Empírico	21
1. Metodologia	21
2. Objeto de estudo e a sua justificação	23
2.1. Objetivos:	24
3. Participantes.....	24
4. Instrumentos de recolha de dados	24
5. Tratamento de dados.....	25
Capítulo III- Apresentação e análise dos resultados	26
1. Resultados referentes à análise de conteúdo das reflexões da prática.....	26
1.1. Categoria: <i>Preocupações gerais</i>	27
1.1.1. Subcategoria: <i>necessidades dos participantes</i>	27
1.2. Categoria: <i>Preocupações gerais</i>	28
1.2.1. Subcategoria: <i>necessidade dos alunos</i>	28
1.3. Categoria: <i>Reflexões</i>	29
1.3.1. Subcategoria: <i>sobre a ação</i>	29
1.4. Categoria: <i>Reflexões</i>	30
1.4.1. Subcategoria: <i>para a ação</i>	30
2. Resultados referentes à entrevista a especialista.....	32
2.1. Dados referentes à caracterização da especialista	32
2.2. Dados referentes às repostas da entrevista	32
2.2.1. Bloco III- <i>A importância da consciência fonológica</i>	33
2.2.1.1. Tópico- <i>consciência fonológica</i>	33
2.2.2. Bloco IV: <i>A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita</i>	35

2.2.2.1.	Tópico: <i>Aprendizagem da leitura e da escrita</i>	35
2.2.3.	Bloco V: <i>Desenvolvimento da consciência fonológica</i>	35
2.2.3.1.	Tópico: <i>Estratégias sustentadas</i>	35
3.	Diagnóstico de necessidades.....	36
	Capítulo IV- Plano de ação	40
1.	Introdução	40
	Capítulo V- Considerações Finais	45
	Bibliografia	48
	Apêndice I: Análise de conteúdo das reflexões da prática em relação ao português.	53
	Apêndice III: Guião da entrevista à especialista da área do português.	60
	Apêndice III: Análise de conteúdo da entrevista à especialista.	64
	Apêndice IV: Atividade do plano de ação de forma mais detalhada.	70

Índice de figuras

Figura 1: Estrutura interna da sílaba	14
Figura 2: Esquema da relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita	17
Figura 3: A tripla finalidade da investigação-ação	21

Índice de tabelas

Tabela 1: Diagnóstico de necessidades	37
Tabela 2: Plano de intervenção	41

Índice de siglas

PNEP- Programa Nacional do Ensino do Português

DGCDC- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

PNL- Plano Nacional de Leitura

Introdução

(...) a consciência fonológica, não sendo uma simples consequência do crescimento cognitivo e linguístico da criança, requer estimulações específicas e está profundamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, 2006, p. 65).

O presente de estudo advém das reflexões realizadas sobre a prática profissional, em relação aos contributos da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta competência linguística despertou um grande interesse e curiosidade porque, enquanto futura docente do ensino básico, considerou-se o conhecimento sobre a consciência fonológica fundamental para o sucesso do ensino da leitura e da escrita, (Freitas *et al*, 2007). A consciência fonológica, a capacidade de reconhecer e analisar as unidades de som de uma língua, tem um papel de realce (...) *nas atividade de falar e de ouvir falar (...)*, porque a consciência fonológica (...) *implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado*, (Sim-Sim, 1998, 225).

A consciência fonológica é, atualmente, uma dimensão de grande importância e para desenvolvê-la é preciso conhecer a estrutura da língua, especialmente, a fonologia, que consiste no (...) *estudo das regras inscientes que comandam a produção de sons da fala*, (Adams *et al*, 2006, p. 21).

Nesta linha de pensamento, este estudo pretende compreender os contributos da pratica reflexiva e da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, em alunos do 1º ano do ensino básico, identificar necessidades no seu desenvolvimento, inventariar estratégias de ação e elaborar um plano de ação com atividades e estratégias para aplicação na prática docente. Assim, através do marco teórico, da nossa investigação, encontrar-se-ão fundamentos para o desenvolvimento de estratégias possíveis de implementação aquando da aquisição da leitura e da escrita, habilidade complexa onde se evidenciam as capacidades linguísticas e cognitivas dos indivíduos e constitui um requisito indispensável para a comunicação e inclusão social.

Neste ponto de vista, o professor baseado na sua prática vai refletir e investigar com o objetivo de melhorá-la e adequar o currículo ao seu desenvolvimento curricular do trabalho assumindo que, (...) *o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino e que é necessário (...)*, (Stenhouse, 1975, p. 156). Atendendo aos pressupostos citados, este estudo aborda conceitos da consciencial fonológica aborda também conceitos como o profissionalismo docente sustentado na importância de uma prática reflexiva e investigativa.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco partes centrais: enquadramento teórico, estudo empírico, análise e tratamento de dados, plano de ação e as considerações finais. A primeira deste estudo remete-nos para o marco teórico, que vai contribuir para a realização da parte prática, isto é, a metodologia a ser utilizada, pressupostos importantes para a análise e tratamento de dados e recomendações para a elaboração do plano de ação. O enquadramento teórico está subdividido em dois tópicos, o primeiro fala-nos sobre a importância do profissionalismo de docente e o outro sobre a consciência fonológica, o desenvolvimento da consciência na aprendizagem da leitura e da escrita e a importância do treino fonológico. A segunda parte deste estudo, identifica-se a metodologia de investigação adoptada, o objeto de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos. Na terceira fase, apresenta-se os resultados da investigação e a análise dos mesmos, ou seja, os resultados obtidos da entrevista à especialista e a análise das reflexões da prática profissional. A quarta fase é a elaboração de um plano de ação com o objetivo de dar resposta as dificuldades encontradas no diagnóstico de necessidades. Por último, procede-se à descrição das conclusões tendo em conta a pesquisa que as sustenta.

Capítulo I- Enquadramento teórico

1. Profissionalidade de docente

1.1. O Professor reflexivo e investigador

O conceito de reflexão e de investigação andam sempre de mão dadas, uma vez que o professor para ser bom investigador deve refletir sobre a sua prática, para que possa crescer e evoluir o seu percurso profissional. Segundo Alarcão, (2001), a conceção de professor reflexivo que encontramos na obra de John Dewey considera os professores como estudantes, porque a noção de professor reflexivo baseia-se na capacidade de pensar e refletir, caracterizando-o como um ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e praticas que lhe são exteriores, (...) *queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional* (Alarcão, 2005, p.46).

Stenhouse, (1975, p. 142), refere que o professor além de ter uma atitude reflexiva deverá também investigar a sua pratica porque (...) *a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores (...)* e integrar o processo contínuo de desenvolvimento, de continuar a sua formação e nunca estagnar à espera de seguir um currículo definido por outros. O professor deverá procurar um ensino mais evoluído com estratégias inovadoras.

Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente. (Stenhouse, 1975, p.39)

Neste sentido, Alarcão, (2001), afirma que o profissional de educação torna-se investigador, nas aprendizagens proporcionadas aos alunos e na construção do saber da sua prática pedagógica, ao desenvolver um trabalho orientado para a investigação/ação, que leva à reflexão, ao repensar das práticas, consequentemente, à mudança. Ser professor-investigador é antes de mais ter uma atitude crítica e questionadora, capaz de gerir uma situação problemática, questionando-se intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução (Alarcão, 2000).

Stenhouse, (1975, p.39), afirma ainda que (...) *o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo (...)*, admitindo que existe um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação no âmbito do seu desenvolvimento profissional.

Nesta linha de pensamento, a investigação, a reflexão e o desenvolvimento curricular devem ser realizados pelos professores, trabalho este que deverá ser por eles assumindo, porque:

(...) o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino e que é necessário (...) uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática. (Stenhouse, 1975, p.156)

Na mesma linha, Alarcão, (2001), salienta que concretamente no nosso país, este conceito não é aplicado porque os professores mostram-se inseguros, indecisivos nas suas escolhas e muitas vezes incapazes de gerir a situação real. Ser um intérprete crítico de orientações globais não é apenas função dos académicos mas também do profissional de docente e, para isso, é-lhes pedido que conheçam várias formas de trabalhar e que a sua escolha seja baseada em pesquisa, conhecimento e experiência assentes na investigação, direcionadas para um saber mais integrado, mais holístico, diretamente ligado à prática.

O professor é um **artistry**¹(Schön citado por Alarcão (org.), 1996, p.13), ou seja, tem que ter um suporte (...) *sólido, teórico e prático, inteligente e criativo (...)*, ferramentas que permitem ao professor (...) *agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos perante situações individualizadas que exigem uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade.* Mais adiante, Schön (cit por Alarcão, 1996, p.14) afirma que este (...) *processo implica uma ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva capaz de arquitectar cenários interpretativos possíveis,* assim como Alarcão e Roldão (2008, p.34) reafirmam que (...) *a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro.*

Nesta perspetiva Schön, (1987, cit por Alarcão, 1996), sublinha ainda que na formação de professores existem noções que dão algumas orientações a futuros professores, como o (...) *conhecimento na ação (knowing-in-action), reflexão na ação (reflection-in-action), reflexão sobre a ação (reflection- on- action) e reflexão sobre a reflexão na ação (reflection on reflection-in-action).* Os fundamentos enumerados levantam a seguinte questão:

- **O que se entende por conhecimento na ação?**

¹ Artistry- (...) *atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos (...).* (Schön, 1987, cit por Alarcão, 1996, p. 13)

Schön, (1987, cit por Alarcão, 1996), diz-nos que este conhecimento na ação se baseia na capacidade da reflexão e da reformulação da prática educativa, porque é importante que o professor tenha a consciência da importância da auto-observação para que quando reflete sobre a sua prática a consiga descrever (...) *o conhecimento táctico que lhes esta subjacente* (Schön, cit por Alarcão, 1996, p. 16). Este conhecimento na ação proporciona momentos importantes para o progresso do professor, quer a reflexão na ação e quer a reflexão sobre a ação. A reflexão na ação surge quando estamos a intervir e temos a capacidade de refletir e reformular o que estamos a fazer, enquanto a reflexão sobre a ação acontece quando (...) *reconstruimos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente* (Schön, cit por Alarcão, 1996, p. 16). Apesar destes dois momentos serem diferenciados, Schön defende que têm um valor epistémico porque através de ambas encontra-se uma (...) *perspetiva do conhecimento, construtivista e situada e não uma visão objectiva como a que subaz ao racionalismo técnico*(...)(p.17), e tê-lo-ão ainda mais se desenvolvermos atividades, como a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que facilita ao professor progredir e construir a sua formação, ou seja, (...) *ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções* (Schön, cit por Alarcão, 1996, p. 17).

Esta harmonia acontece quando o conhecimento entre a *reflexão sobre a ação e a reflexão na ação* se desenvolve uma prática epistemológica, onde o iniciante aprende junto de um profissional que, no seu estágio, o orienta de forma a veicular fundamentos construtivistas para a sua vida docente. Este profissional, reflexivo, assume um papel fundamental na formação do iniciante porque através do seu conhecimento e da sua experiência lhe proporciona momentos de reflexão sobre as inúmeras situações reais que possam acontecer ou já aconteceram durante a prática profissional, ao assumir o papel de **coach**². A importância deste papel reside no trabalho mútuo que facilita a reflexão, levanta hipóteses para a resolução de um determinado problema, a consciencialização da necessidade e do valor da ajuda dos outros que o *coach* transmite nas suas interações tão importantes para o desenvolvimento da formação profissional do iniciante, assim como (...) *do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no autoconhecimento operativo*, (Schön, 1987 cit por Alarcão, 1996, p. 18), como se o *coach* fosse o mestre e o iniciante o discípulo.

² Coach- (...) *a formação de um profissional dotado de tal competência deve, portanto, comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro.* (Schön, 1987, p. 13)

Na mesma linha de pensamento, Alarcão e Tavares, (1987, p.18) defendem que é muito importante o papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, porque a supervisão é (...) *um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*. Referindo ainda que o papel do formando é fulcral para o desenvolvimento de esquemas de conhecimento através de uma estratégia formativa, construtiva, flexível e pessoal de forma a experimentar uma postura menos tradicional.

Para ser um professor reflexivo, investigador, decisivo, a formação não pode terminar na formação inicial, deverá ser contínua, construir-se ao longo da sua vida através de formas de ser, pensar, sentir e agir, que pressupõem um modelo de formação assente em características (Dewey, cit por Lalande e Abrantes, 1996, p.85) como:

Caráter holístico: que pretende promover o desenvolvimento intelectual do “eu” e permite desenvolver as competências para agir sobre o meio;

Caráter participativo: promove a interação e a construção do saber-fazer e permite a reflexão sobre as experiências pessoais, desenvolvendo uma formação reflexiva, onde haja ligar para a auto-regulação e retrospecção geridas pelo sentido crítico;

Caráter desescolarizador: promove a investigação sobre a ação problematizando o saber das experiências, ou seja, desenvolve no professor competências de intervenção, processos cooperativos de formação-ação no seu meio.

Alarcão reforça esta linha de pensamento e diz que a investigação depende de dois princípios:

1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor;

2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (2001, p.6).

Na mesma linha, Alarcão, (2001), frisa que o professor para ser investigador tem que auto-avaliar-se e avaliar as suas intenções pedagógicas, acreditar que existe (...) *um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional* (Stenhouse, 1975, p.39).

Para concluir, o docente profissional reflexivo necessita de estar em constante investigação, utilizar estratégias, metodologias e técnicas diversificadas e atuais de forma a melhorar o seu percurso num *continuum* profissional, porque (...) *um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível é capaz de se tornar responsivo à especialidade de cada situação e momento* (Sá-chaves, 2000, p.76).

1.2. A importância de uma prática pedagógica reflexiva

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacente às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, 2001, p.5)

O conceito da prática reflexiva, aparece muitas vezes, da parte dos professores investigadores e que estão aptos para a mudança (Alarcão, 1996). Professores estes que colocam questões sobre a sua prática de ensino, e através das suas reflexões veiculam oportunidades de voltar atrás, rever acontecimentos, estratégias, organizações e planeamentos de atividades, (...) *uma prática profissional reflectida, experimentada e desenvolvida desde a formação inicial, exige muito mais do que a participação nalgumas investigações (Perrenoud, 1993, p. 131).*

Neste sentido, Richert (1992, cit por Flores, 2014) diz que é importante que os professores desenvolvam a *voz pedagógica* que existe dentro deles para que possam concentrar-se mais nas suas aprendizagens e nas suas planificações:

A voz é um meio para a prática reflexiva, o que resulta numa aprendizagem contínua no ensino. Saber como falar, incluindo como colocar as questões, como lidar com as respostas, como identificar problemas e concentrar-nos nas soluções, como usar a teoria na prática e por aí em diante, é tao importante como saber que tema abordar. (...) Devem ainda proporcionar uma oportunidade ampla e um ambiente de apoio seguro para os diálogos possam decorrer naturalmente (Richert, 1992, cit por Flores, 2014, p.192).

Neste contexto, Schön, (cit por Alarcão, 1996), considera importante a promoção nas escolas de momentos de epistemologia da prática com uma forte componente de prática que leva à **reflective practicum**³ e coloca os alunos em situações do mundo real. Estes procedimentos têm como objetivo fazer com que os alunos reflitam na ação e sobre a ação para desenvolver (...) *novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas (Schön, 1987 cit por Alarcão, 1996, p.25).*

Na mesma linha de pensamento, Alarcão & Roldão, (2008, pp. 29-30), salientam que (...) *a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional (...),* porque esta forma de trabalhar promove o professor como investigador e dentro desses critérios aparece a

³ *Reflective practicum- (...) a componente pratica deve ocorrer (...) que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real ou colocando-os nesse mundo. (Schön, cit por Alarcão, 1996, p. 24)*

atitude de questionamento de si próprio e das suas práticas. Esta reflexão manifesta-se como o espelho da inovação e melhoria processos de formação de professores. A este propósito, outros como Dewey (1993, cit por Zeichner e Liston, 1996), referem a importância da reflexão:

(...) um papel fundamental nas novas tendências da formação de professores, sendo utilizada com muita frequência por investigadores, formadores e outros educadores (Herdeiro e Silva, 2008, p. 9);

(...) não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores (...), deve ser entendida (...) com um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor (Dewey, 1993 cit por Zeichner e Liston, 1996, p.9).

Dewey (1989 cit por Garcia, 1992), ainda reforça que os professores precisam de desenvolver três tipos de atitudes necessárias para aperfeiçoar a sua acção reflexiva, tais como: *mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo*.

1ª (...) a mentalidade aberta (...) é escutar e respeitar diferentes perspectivas, prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, procurar várias respostas para a mesma pergunta e refletir sobre a forma de melhorar o que já existe (García, 1992, p.62);

2ª (...) responsável, (...) ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida (Dewey, 1989, cit por García, 1992, p.44).

3ª (...) entusiasmo (...) traduz-se na adesão ao assunto que deve prender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de participar (Dewey cit por Lalande e Abrantes, 1996, p. 52).

Estas atitudes possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva, fazem com que o professor tenha uma reflexão mais crítica, consistente e segura de forma a melhorar cada vez mais a sua prática (Dewey cit por Lalande e Abrantes, 1996,).

A expressão *prática reflexiva* aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas, ou seja, uma prática reflexiva concede “poder” aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento, como Ponte, (2002, p.3), salienta (...) *que a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento e que a investigação sobre a prática é um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma*

prática (...), ou seja, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.

Oliveira e Serrazina, (2002), além de autores, como Dewey e Alarcão, também defendem que a reflexão permite ao educador/professor “recuar”, criar e proporcionar novas oportunidades e possibilidades de aprendizagem aos seus discentes. A prática reflexiva proporcionará, inevitavelmente, um desenvolvimento pessoal, tornando, assim, o docente num profissional mais responsável e mais consciente do seu percurso.

Outra dimensão utilizada para a reflexão, é a investigação sobre a prática que consiste em resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a esses problemas (Ponte, 2002), através da prática reflexiva que permite aos docentes ter uma visão mais crítica que lhes permite aceitar, adaptar, rejeitar indicações alheias à realidade da aula, também exige aos professores que tenham uma atitude proactiva na pesquisa de soluções lógicas para os problemas encontrados e determinantes para o aperfeiçoamento da ação educativa. Perrenoud, (1993, p.35), mostra que a investigação-ação é a metodologia mais eficaz para o (...) *confronto direto das respectivas práticas num mesmo terreno porque para (...) compreender melhor o que se passa, importa ter uma imagem adequada, realista, d prática pedagógica e da sua relação com o conhecimento.*

Em síntese, este capítulo mostra-nos a importância da prática reflexiva e as suas implicações na construção da Profissionalidade docente

(...) encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas, que (...) irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar a aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua experiência (Day, 2004, p.157).

2. Consciência fonológica- Conceito

(...) Consciência fonológica é a capacidade de distinguir os sons da fala e de dominar um conjunto de regras prosódicas que permitem variações no ritmo e na entoação. (Sim-Sim, 1998, p.75)

A consciência fonológica é, actualmente, um assunto de grande importância e, para desenvolver a consciência fonológica, precisamos de conhecer a estrutura da língua, especialmente, a fonologia que é o (...) *estudo das regras inscrites que comandam a produção de sons da fala (Sim-Sim, 2006, p.21).*

Sim-Sim, (1998), define este conceito como a capacidade para manipular conscientemente os elementos sonoros das palavras orais e refere que a consciência

fonológica está relacionada ao conhecimento que possibilita a análise de forma consciente (...) *das unidades de som de uma língua específica, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa mesma língua (...), porque (...) a atividade de falar e de ouvir falar, faz-nos prestar atenção, involuntariamente, ao significado do enunciado, enquanto a consciência fonológica faz com que nos centremos, de forma deliberada, nos sons da fala* (Sim-Sim, 1998, p.225).

(...) a consciência fonológica é a capacidade de o aluno prestar atenção aos sons da fala, de forma a reconhecer e analisar as unidades de sons de uma língua, e manipulá-las de forma deliberada, dividindo assim em palavras, sílabas, unidades intrassilábica e fonemas⁴. (Sim-Sim, 2006, p. 65),

A mesma autora refere, ainda que é através deste processo, do global para o específico, que o aluno consegue ter maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, primeiro devemos trabalhar a noção de palavra, depois as sílabas, a análise intrassilábica e por fim os fonemas.

Freitas *et al*, (2007), reforçam que a consciência fonologia é a capacidade de identificar e manipular unidades do oral, (...) *se pensarmos na unidade da palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica* (p.9).

Gombert, (1990, cit por Silva, 2003) define consciência fonológica como a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas, assim como a capacidade de as manipular de forma deliberada. No mesmo sentido, Freitas *et al*, (2007, p.15) dizem que:

(...) A consciência fonológica remete (...) para a capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas e exprime-se através de comportamentos metafonológico (consciência explícita), em oposição ao precoce conhecimento fonológico funcional (consciência implícita).

Deste modo, a consciência fonológica pode manifestar-se de forma implícita através da capacidade de jogos espontâneos com os sons das palavras e de forma explícita através da análise consciente desses mesmos sons e das estruturas que eles integram (Freitas *et al*, 2007), porque a consciência fonológica, também designada como sensibilidade fonológica, está relacionada com a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades e com a habilidade de manipular essas unidades (Guedes e Gomes, 2010). Estas questões, apresentam-se em dois níveis (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) a manipulação de unidades maiores do que os

⁴ Os fonemas são as unidades sonoras mínimas, sendo uma realidade importantíssima nos processos de percepção da fala (Sim-Sim, 2006, p. 67)

fonemas, as sílabas, e a manipulação das unidades fonémicas que só acontece quando os alunos já desenvolveram algumas competências da linguagem

À medida que o domínio linguístico aumenta, a criança começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons susceptíveis de serem isolados e manipulados. Esta capacidade específica de perceber os sons do discurso, independentemente dos seus significados, é habitualmente referida como consciência fonológica (Sim-Sim, 2006, p.64)

Nesta perspetiva, Sim-Sim, (2006), defende que o desenvolvimento da consciência fonológica compreende o uso de metaprocessos linguísticos específicos entendidos como mecanismos metacognitivos, ou seja, (...) *a consciência do próprio conhecimento* (Sim-Sim, 1998, p.27). Freitas, (2004), na mesma linha reforça que a consciência fonológica é considerada como um conhecimento metalinguístico, um conhecimento totalmente consciente em que o (...) *sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua e que é o resultado do desenvolvimento metacognitivos⁵, quase sempre dependentes de instrução formal, como é o ensino da gramática* (Sim-Sim, 1998, pp. 220-221). Esta capacidade de manipular e reflectir sobre a estrutura da língua falada (Sim-Sim, 2006) e a consciência metalinguística remete para diferentes níveis, os fonemas e as sílabas (consciência fonológica), as palavras (consciência da palavra), as frases (consciência sintáctica) e os textos (consciência discursiva).

O desenvolvimento das competências linguísticas, nomeadamente, da consciência fonológica requerem estimulações específicas porque não constitui uma consequência do crescimento cognitivo ou linguístico da criança (Sim-Sim, 2006), requerem sim o desenvolvimento da consciência fonológica, através de procedimentos que estimulem os alunos na percepção de que as frases são constituídas por palavras, que as palavras são constituídas por unidades menores, as sílabas e, por sua vez, as sílabas são constituídas por sons (Sim-Sim, 1998).

À entrada do 1º Ciclo do ensino básico, as unidades fonológicas deviam estar já adquiridas na maior parte dos alunos, no entanto, (...) *alguns aspetos podem ainda não estar totalmente estabilizados, sugerindo ao ouvinte a sensação de imaturidade e, em alguns casos, criando problemas quer na comunicação, quer na aprendizagem da leitura e da escrita.* (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 20.)

Nesta perspetiva, aprender um código alfabético faz com que haja translação de unidades do oral para a escrita, então, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover o

⁵ A metacognição é o conhecimento que engloba (...) *os conhecimentos introspectivo que um indivíduo tem sobre os seus próprios estados e processos cognitivo* (Gombert, 1990, p.27)

desenvolvimento da sensibilidade dos aspectos fônicos da língua, para promover a consciência fonológica, como a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral (Sim-Sim, 2006).

Ainda na mesma linha, Freitas, Alves e Costa, (2007, p.31), defendem que (...) *o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita (...), desenvolver competências linguísticas, desde cedo, no domínio da consciência fonológica promoverá o sucesso escolar nas tarefas de leitura e de escrita.*

2.1. Desenvolvimento da consciência fonológica

A consciência fonológica exige a capacidade de distanciamento consciente dos enunciados verbais, na qual estão presentes processos mnésicos⁶ e cognitivos (Sim-Sim, 2006, p.67).

À medida que a criança começa a dominar a linguagem oral, começa a dar atenção ao significado e não ao som das palavras, isto é, liga a palavra ao seu referente, consoante o seu crescimento, o domínio linguístico vai aumentando e vai reconhecendo que as palavras são constituídas por sons susceptíveis de serem isolados e manipulados, ou seja, vai adquirindo consciência fonológica (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, 2006; Freitas et al, 2007). Para desenvolver esta capacidade metalinguística na consciência fonológica, Sim-Sim, (1998, p. 224) diz-nos que precisamos de considerar a importância da (...) *consciência, da análise, da explicitação e da sistematização (...)* de forma a poder atingir cada momento do crescimento linguístico da criança, afirmando que a criança é (...) *capaz de ganhar consciência dos aspetos da língua materna que já adquiriu, menos capaz de consciencializar os aspetos em processo de aquisição e incapaz de ter consciência dos aspetos ainda não adquiridos* (Menyuk, 1984, cit por Sim-Sim, 1998, p. 224). E os princípios gerais para desenvolver a consciência linguística são: (...) *o conhecimento linguístico evolui à medida que a criança cresce linguisticamente, (...) em qualquer domínio da linguagem, a compreensão e a produção antecipam a consciencialização e (...) o desenvolvimento da consciência linguística exige uma prática especial (...)* (Sim-Sim, 1998, p. 225).

Sim-Sim, (2006), diz-nos ainda que as atividades fonológicas trabalhadas de forma diversificada e com grau de complexidade foram criadas para avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças, e os seguintes factores são determinantes no desempenho dessas atividades: (...) *a idade das crianças, o seu desenvolvimento cognitivo e*

⁶ Mnésicos- processos referentes à memória (Sim-Sim, 1998, p.218).

metacognitivo, o domínio da linguagem oral, as características da palavra-alvo e até mesmo a aprendizagem da leitura (p. 67).

Em relação à idade das crianças, quando mais cedo for desenvolvido o domínio da linguagem oral mais cedo as crianças vão desenvolver sensibilidade às regras fonológicas da língua (Sim-Sim, 1998), e esse trabalho é, muitas vezes, detectado pelos professores, através de (...) *gosto por rimas, que funcionam como jogos de sons (p.226)*, pela percepção auditiva⁷ e por autocorreções, ou seja, (...) *o prazer lúdico das rimas e dos jogos de palavras são indicativos de um conhecimento das regras fonológicas da língua que ultrapassa o mero uso com fins comunicativos (p.226).*

No que diz respeito aos processos mnésicos e cognitivos, Sim-Sim, (2006) nomeia a *reconstrução fonológica*, a *segmentação fonológica*, a *identificação* e a *manipulação fonológica*, como tarefas fonológicas importantes no desenvolvimento da consciência fonológica.

A reconstrução fonológica é a (...) *capacidade de reagrupar num continuum os segmentos fónicos ouvidos como unidades isoladas (...) (Sim-Sim, 2006, p.67).* Esta perspetiva encaminha para o treino da capacidade de ouvir vários sons fónicos de forma a reconstruir numa unidade maior, ou seja, reconstruir palavras através de segmentos⁸ fónicos. Esta fase, permite desenvolver a consciência da palavra, (...) *ao ouvir uma mensagem o ouvinte não tem a consciência das sílabas e dos sons que a integram (...), mas sim o (...) significado extraído (Sim-Sim, 1998, p.226).* Freitas et al, (2007), também reforça que nesta fase é importante desenvolver a consciência da unidade da palavra, (...) *no qual a criança revela problemas na identificação da fronteira de palavra, processando o som final do determinante (p. 9).*

A segmentação fonológica (...) *requer a análise e separação em unidades menores de um enunciado ouvido (...) (Sim-Sim, 2006, p.66),* ou seja, o treino do aluno para a capacidade de segmentar uma unidade maior, palavra, em unidades menores, em sílabas, para mais tarde manipulá-las através da consciência intrassilábica e fonémica. Sim-Sim, (1998), diz-nos que para avaliar a segmentação silábica podemos usar várias maneiras: bater na mesa quantas sílabas tem a palavra; repetir a palavra dada, omitindo uma das sílabas ou identificar palavras que comecem ou acabam com a mesma sílaba.

⁷ Percepção auditiva- detecção de sinais acústicos e ao reconhecimento das características dos sons, nomeadamente, a frequência, a intensidade e a sequência de ocorrências (Sim-Sim, 1998, p. 226)

⁸ Segmentos- qualquer unidade linguística que por operações de divisão e comutação, pode ser isolada de uma sequência sonora, por exemplo, um fonema, sílaba e palavra (Sim-Sim, 1998, p.95).

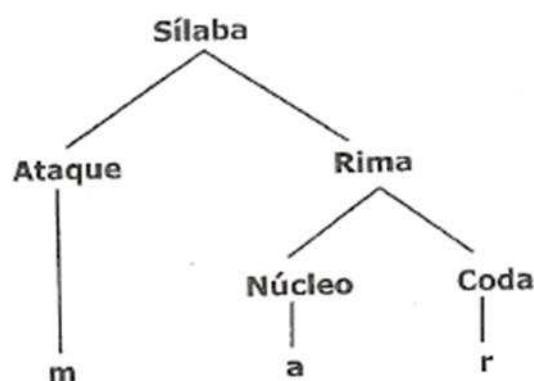
O estudo desta unidade [a sílaba] no percurso da aquisição dá acesso à observação dos primeiros processos de organização de informação linguística, uma vez que a sílaba parece funcionar como a primeira unidade estrutural do output a emergir na aquisição: as crianças começam por manipular informação estrutural e segmental dentro das sílabas e só mais tarde usam unidade linguísticas superiores. O tratamento da sílaba no percurso da aquisição permite, assim avaliar os próprios procedimentos linguísticos usados pelas crianças. (Freitas, 1997, p.361)

Na identificação fonológica (...) estão implicados processos de detecção de sons, bem como a capacidade de prestar atenção a sons diferentes (Sim-Sim, 2006, p. 67).

O último processo a trabalhar é a manipulação fonológica, ou seja, a capacidade de manipular todos os fonemas trabalhados na palavra, na sílaba e na intrassilábica, este processo (...) requer a capacidade de explicitação e controlo de análise das unidades fónicas (Sim-Sim, 2006, p.67), fase em que se desenvolve a consciência fonémica.

Os níveis de desenvolvimento da consciência fonológica encontram-se relacionados com a capacidade metacognitiva envolvida na realização das diferentes tarefas de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação fonológica (Sim-Sim, 2006) e processos que ocorrem a nível silábico, intrassilábico (unidades e ataque-rima) e fonémico. A estrutura interna da sílaba é formada pelo ataque (elemento silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal), a rima (componente silábico que é formado pelo núcleo e, opcionalmente, pela coda) como podemos observar na seguinte figura.

Figura 1: Estrutura interna da sílaba



Fonte: Freitas et al, 2007, p.14

Numa lógica geral, a consciência fonológica subdivide-se em três tipos, como Freitas et al, (2007), afirmam: (...) a consciência silábica (...) um falante do português consegue dividir as palavras em sílabas (p. 10), (...) a consciência intrassilábica, (...) capacidade de manipular os

sons dentro da sílaba (p. 11), e (...) consciência fonémica, (...) capacidade de manipular explicitamente os sons da fala (p. 12), como por exemplo:

- i) Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra.tos);*
- ii) Ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a.tos);*
- iii) Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s)*
(Freitas et al, 2007, p. 9).

Ainda Freitas, Alves e Costa, (2007), dizem que o desenvolvimento da consciência silábica ocorre primeiro do que o desenvolvimento da consciência intrassilábica e fonémica, o aluno não necessita de ter conhecimentos prévios para dividir a palavra em sílabas, é quase automático quando começa a falar, isto é, *(...) um falante e português consegue dividir as palavras em sílabas (Freitas et al, 2007, p.10), enquanto a consciência fonémica (...) funciona como marca de separação nítida entre os que aprendem a ler facilmente e os que tem problemas na aprendizagem da leitura (...) e (...) requer tempo e esforço (Sim-Sim, 1998, p. 232).*

Em linhas gerais, a consciência fonémica desenvolve-se de forma mais lenta porque o *(...) acesso consciente ao fonema depende do treino e experiências (Sim-Sim, 1998, p.234),* por isso, é preciso um maior desempenho nas atividades da consciência fonémica do que na consciência silábica, *(...) sendo muito mais fácil o controlo da sílaba do que do fonema (Sim-Sim, 1998, p.234).*

Ferreiro (2003) menciona como a consciência fonológica é adquirida:

Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A unidade divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidade menos que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fónica, senão não distinguiria pata de bata (p.28).

Em síntese, o desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que se salienta a importância de promover estas competências até à entrada no 1º ciclo, como forma de prevenir dificuldades futuras no processo de aprendizagem da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita) porque *(...) o domínio da leitura e da escrita é responsável por subidas assinaláveis no desempenho da consciência fonémica após um ano de escolaridade (Sim-Sim, 1998, p.234).*

2.2. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita

(...) o astrónomo ao ler um mapa de estrelas que já não existem; o arquitecto japonês a ler a terra onde uma casa vai ser construída para a proteger de forças malignas; (...) o jogador de catas a ler gestos dos seu parceiro antes de arriscar a carta decisiva (...) - todas estas pessoas partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos. (Manguel, 1998, cit por Sim-Sim, 2006, p. 35)

Aprender a ler a escrever consiste na capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral, porque a oralidade afeta individualmente o domínio da língua escrita, ou seja, a linguagem escrita é considerada um uso secundário da oralidade (Sim-Sim, 2006). Deste modo a relação entre a escrita e a oralidade passa literalmente pela consciência fonológica porque *(...) a consciência de que as palavras contem sílabas e fonemas é a base da passagem das atividades linguísticas de cariz primário, falar e ouvir falar, para atividades secundárias, como é o caso da leitura e da escrita* (Sim-Sim, 1998, p.234).

Freitas, (2004), refere que a língua portuguesa é essencialmente fonémica, isto é, a unidade escrita está relacionada com a unidade sonora da palavra, exigindo o uso da consciência fonológica na aquisição de leitura e da escrita.

Autores, como Freitas (2004), Sim-Sim (2006), Ribeiro (2005) e Silva (2003), defendem que a consciência fonológica é um pré-requisito para o sucesso na aprendizagem de leitura e escrita, afirmando que a consciência fonológica parte de um nível implícito (análise de sons) para um nível explícito que é a correspondência som-grafema (Freitas, 2004). Promover a realização de tarefas que esclareçam as regras de manipulação dos sons da fala e da escrita, para um maior desenvolvimento da consciência fonológica, facilita a aprendizagem formal da linguagem escrita porque requer que os leitores tomem consciência de que a escrita é o conhecimento do princípio alfabético e que cada fonema corresponde a uma representação gráfica específica- o grafema (Sim-Sim, 2006). *A (...) profunda relação entre o oral e o escrito faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura.* (Silva, 2001, citado por Sim-Sim, 2006, p.72)

Sim-Sim, (1998), diz-nos ainda que existem aspetos da consciência fonológica que antecedem a aprendizagem da leitura, tal como, a aliteração e as rimas⁹, e numa fase mais tarde a consciência silábica, porque estas são ambas de fácil acesso e requerem a capacidade de os alunos prestar atenção e isolarem segmentos de contextos mais vastos como palavras e textos, e a em relação à produção de rimas, as crianças tem uma facilidade em produzi-las

⁹ Rimar- reconhecer que duas palavras terminam com o mesmo som, sendo possível detetar a ocorrência de rima por volta dos três anos e meio de idade (Sim-Sim, 1998, p.235)

porque estão interligadas com a consciência silábica e está provou estar (...) *directamente relacionada com o nível de sucesso na aprendizagem posterior da leitura (p.235).*

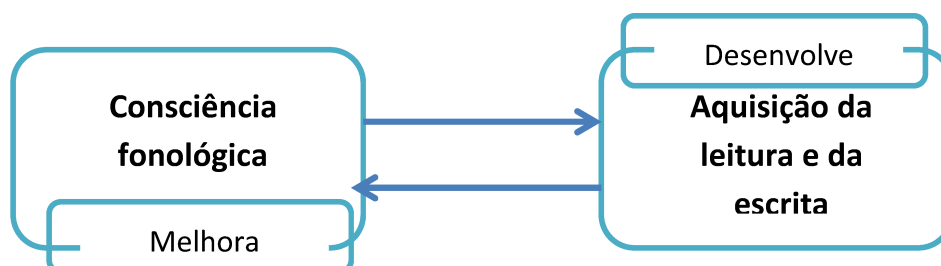
A prática de rimas, a recitação de poesias e histórias em versos, os exercícios de segmentação de frases em palavras e destas em sílabas, a identificação e manipulação de sílabas (...) e a soletração silábica em voz alta são processos pedagógicos que conduzem á consciência lexical e silábica. (...) Dominar a segmentação e a manipulação silábica antes da entrada na escola é determinante para o sucesso na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 1998, p.235).

A consciência fonológica é (...) *um processo marcado pela continuidade no desenvolvimento do desempenho* (Sim-Sim, 2006, p.74), e a criança antes de ter iniciado a linguagem escrita deve ter oportunidade de brincar e de se confrontar com os sons da *fala (...) que são uma realidade do seu quotidiano, podendo ser descritos tal como descrevemos as características das flores, das árvores, dos frutos ou dos animais que nos cercam* (Freitas et al, 2007, p. 20). Como atrás referimos, através das rimas, da aliteração, da reconstrução, da segmentação, da manipulação e da identificação silábica, intrassilábica e fonémica (Sim-Sim, 2006), estas desempenham um papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem da decifração contribui também de uma forma para estas aprendizagens mas só tem (...) *a beneficiar se partir da realidade que a criança domina- os sons- para uma realidade desconhecida- a representação gráfica desses sons* (Sim-Sim, 1998, p.74).

A consciência fonológica assume, por isso, uma importância primordial e deve ser trabalhada cada vez mais cedo de forma a desenvolver todas as capacidades metalinguísticas dos alunos porque à medida que o domínio linguístico aumenta, os alunos começam a (...) *reconhecer que as palavras são constituídas por sons susceptíveis de serem isoladas e manipulados (...)*, (Sim-Sim, 2006, p.64), requerendo estimulações específicas para a aprendizagem da leitura e da escrita, como se pode observar no seguinte esquema que visa a ligação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura e da escrita

Figura 2:Esquema da relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita



Fonte: adaptado de Freitas (2004) 17

Em síntese, baseados na revisão da literatura efetuada, podemos assumir que existe uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita, porque a consciência fonológica ajuda no processo da aprendizagem da leitura e da escrita assim como favorece o desenvolvimento da consciência fonológica.

Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçar no caminho (Sim-Sim, 2006, p.74).

2.3. A importância do treino fonológico

Ao longo deste estudo, investigamos que a consciência fonológica, através de vários autores, tais como, Sim-Sim, (1998/2006); Freitas *et al*, (2007); Silvas, (2003), é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita visa compreender o funcionamento do sistema alfabético, que facilita o entendimento dos grafemas representam que fonemas e vice-versa, ou seja, as letras são os sons da fala.

(...) os ganhos mais significativos para aprendizagem da leitura ocorrem quando as atividades de estimulação da consciência fonológica são intencionalmente desenhadas e realizadas a com frequência e sistematicidade e, particularmente, quando integradas num contexto de leitura (Sim-Sim, 2006, p.74).

Para os alunos compreenderem esta ideia, a importância do treino fonológico, será muito mais fácil a aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, para que tal sucesso aconteça os professores/educadores têm que realizar desde cedo esse trabalho porque *(...) os resultados apontam para a existência de um progresso em praticamente todas as tarefas, à medida que a idade progride (Sim-Sim, 2006, p.71).* A mesma autora defende que o treino fonológico deve ser mais completo e sistemático para que os alunos comecem a prestar atenção à importância dos sons da fala, como manipulá-los e assim desenvolver a capacidade de analisar as palavras em unidades mínimas sonoras.

Freitas, Alves e Costa, (2007, p. 8), dizem-nos que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita *(...) estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes (...)*, então, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, a consciência fonológica, porque se o trabalho da consciência fonológico for realizado desde cedo promoverá *(...) o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita (p.8).* Neste sentido, como referem Freitas, Alves e Costa, (2007, p.8)

Se alguém quer ser um atleta de sucesso terá de treinar, desde cedo e exaustivamente, a sua estrutura muscular para que os resultados sejam progressivamente melhores. Sabemos que o mesmo se passa no percurso da escolaridade: quanto mais uma dada capacidade cognitiva for treinada, mais elevado será o grau de sucesso para cada aluno.

Sim-Sim, (1998), refere que desde tenra idade, sensivelmente por volta dos dois ou três anos, se a criança for estimulada, é capaz de completar sílabas omissas em palavras e que por volta dos quatro ou cinco anos (...) *começam a ter a noção que uma sílaba é passível de ser decomposta em unidades menores e conseguem ter sucesso na realização de identificação de componentes intrassilábico* (Silva, 2001 cit por Sim-Sim, 2006, p. 70).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizem-nos que os jogos fonológicos realizados com frequência no contexto pré-escolar influenciam muito na relação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura porque através de atividades de discriminação auditiva, rimas infantis, contos rimados favorecem ludicamente o crescimento do vocabulário e a memória e esta relação demonstra que (...) *a implementação de programas de treino relativos à consciência fonológica (...) durante a educação pré-escolar facilita o processo formal da aprendizagem da leitura* (p. 53). Assim, Freitas, Alves e Costa (2007) referem a ideia de que, através destes jogos, as crianças começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e analisam a língua nos seus constituintes sonoros: discurso - palavras - sílabas - fonemas.

Em 2006, surgiu o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP) criado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGDIC) do ministério da educação, que determinava a consciência fonológica como um domínio no conhecimento explícita da língua, definindo –se como a capacidade de identificar, segmentar e manipular as unidade menos da língua, as sílabas e os fonemas, a partir deste momento, os professores/educadores tinham vários documentos para consultar e para saber como trabalhar a consciência fonológica nas suas salas de aula, como por exemplo, as Metas de Aprendizagem (Sim-Sim, Duarte, Duarte, Barbeito e Pereira, 2010), que referem que no final do ensino pré-escolar, a criança deve ser capaz de mobilizar conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar e em relação à consciência fonologia, a criança:

(...) produz rimas e aliteraões;

(...) segmenta silabicamente palavras;

(...) reconstrói palavras por agregação de sílabas;

(...) reconstrói sílabas por agregação de sons da fala;

(...) identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba;

(...) supprime e acrescenta sílabas a palavras;

(...) isola e conta palavras em frases.

Para isso é necessário que os educadores desenvolvem atividades em que essas metas são devidamente alcançadas, para que desta forma haja uma ponte de ligação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo em relação às aprendizagens adquiridas.

Um estudo efetuado por Nunes, Frota e Matousinho, (2009), sobre a importância de um treino fonológico, tinha como objetivo verificar em que medida o treino da consciência fonológica podia ser uma estratégia eficaz na rotina escolar. Essa investigação revelou que após uma intervenção com um protocolo de tarefas de consciência fonológica, durante 3 meses, o grupo experimental (17 crianças, com a média de 6 anos e 2 meses de idade) melhorou significativamente a sua consciência fonológica, quando comparado com um grupo de controlo (18 crianças, da mesma idade), os resultados obtidos apontam para a existência de uma progressão em praticamente todas as tarefas, no entanto as tarefas silábicas estão associadas a melhores desempenhos, por isso é importante e válido o treino desta competência metalinguística.

Nesta lógica, Martins, (2000), defende que um treino precoce da consciência fonológica influencia muito a formação de melhores leitores, tal como o desenvolvimento das competências leitorais influencia as aprendizagens da consciência fonológica porque *(...) aprender a ler e a escrever exige a mobilização da capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral que o aprendiz de leitor já conhece (Sim-Sim, 2006, p. 63)*

Em síntese, assumimos com Freitas, Alves e Costa, (2007, p. 8) quando nos dizem que *(...) a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua.*

Capítulo II- Estudo Empírico

1. Metodologia

A intervenção na prática profissional, como nos diz Lamax, (1990, cit por Santos, 2003), é um processo baseado na investigação-ação pretende proporcionar uma melhoria como refere Bartalomé, (1986, cit por Santos, 2003), que é um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação realizadas por profissionais das ciências sociais, sobre a sua própria prática. Nesta linha de pensamento, a presente investigação enquadra-se na metodologia social que estuda a prática profissional dos docentes, atendendo que:

(...) a sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática, são validadas através da prática. (Elliot, 1991, cit por Bell, 2008, p. 21)

Esta lógica, incita o investigador a valorizar o desenvolvimento da investigação-ação no terreno educativo e permite-lhe compreender sub-processos trabalhados quer individualmente quer articulados com conceitos como a investigação, a ação e a formação (fig.3).

Figura 3: A tripla finalidade da investigação-ação



Fonte: Lewin, 1946 in Latorre, 2003, p.24

Na metodologia de investigação ação Latorre, (2003), afirma que o desenvolvimento profissional se subordina a uma tripla de dimensões interligadas e representativas de todo o processo reflexivo, a ação que através da análise da reflexão leva à investigação e à formação e que, por sua vez, leva novamente à ação. Nesse caso, a investigação-acção deveria ser usada como estratégia formativa de professores, a fim de facilitar a sua formação reflexiva e promover o seu posicionamento investigativo face à prática. Corey (1953 cit por Santos, 2003)

salienta que a investigação, raramente investida no meio escolar, devia ser realizada pelos próprios que exercem a prática com o fim de identificar os problemas, corrigi-los e avaliar as suas ações com o objetivo de aperfeiçoar a sua prática educativa.

A investigação-ação, como se verifica, não se limita apenas a projeto curriculares realizados pelos professores, mas (...) *adequa-se a qualquer situação sempre que seja requerido um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica ou sempre que se queira aplicar uma nova abordagem a um sistema existente*. (Cohen e Manion, 1994, cit por Bell, 2008, p. 22). Este tipo de metodologia também referida por Dewey (1933, citado por Sanches, 2005) como um processo de colocar questões e obter respostas para compreender a realidade e melhorar o ensino, no ambiente de aprendizagem, onde o docente procura resolver os problemas do dia-a-dia, desenvolve também autonomia necessária para atuar e decidir e deixar de ser apenas, aquele que utiliza, para ser aquele que cria.

Esta metodologia é considerada como uma investigação social, porque a investigação-ação (...) *no se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal (...) llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocriticas con el objetivo de transformar el medio social*, (Gómez, Flores e Jiménez, 1996, p. 52), isto é, os investigadores constituem um grupo de pessoas que participam sistematica e deliberadamente nos processos sociais e educativos de forma a melhorá-los por meio de abordagens reflexivas e auto-reflexivas. Autores como Lavoie, Marquis & Laurin (1996, cit por Santos, 2003, p.502) repensaram várias definições de investigação-ação e refletem-nas no paradigma seguinte:

A investigação ação é uma abordagem de investigação, de carácter social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico. (...) A investigação-ação pode ter como objetivos a mudança, a compreensão das práticas, a avaliação, a resolução dos problemas, a produção de conhecimentos ou a melhoria de uma dada situação. A investigação dever (...) ser reflexiva (...) estabelecer uma comunicação sistemática entre os participantes e auto-avaliar-se ao longo de todo o processo. É de carácter empírico (...) tem um desenho inovador e uma forma de gestão colectiva em que o investigador é também um ator e o ator é um investigador.

A revisão da literatura efetuada permitiu identificar que esta metodologia apela para que os professores sejam eles próprios, os investigadores da sua prática, que a sua intervenção seja centrada no terreno e contribua assim, para a compreensão da prática e melhoria das situações problemáticas encontradas, isto é, porque (...) *as teorias são só validadas através da*

prática (Elliot, 1991, cit pot Bell, 2008, p.21). por outro lado, Stenhouse (1975 cit por Santos, 2003) desenvolveu a ideia de professor investigador (teacher researcher) com o objetivo do professor começar a estudar a sua prática pedagógica com vista a melhorá-la, convida os professores a serem investigadores reflexivos, praticantes, capazes de serem críticos e sistemáticos na análise das suas intervenções educativas.

Nesta perspetiva, a metodologia utilizada neste estudo é a investigação sobre a ação e para ação porque é uma metodologia que se centra na reflexão da prática profissional com o objetivo de encontrar estratégias para melhorar a prática no futuro, (...) *um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula* (Arends, 1995, p.45).

A escolha desta metodologia, para o presente estudo, mostra-se a mais indicada porque se fundamenta numa estratégia de formação reflexiva da profissionalidade de docente, que permite ao professor tornar-se simultaneamente investigador e o objeto da investigação.

É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (Sanches, 2005, p. 129).

2. Objeto de estudo e a sua justificação

O tema, para este estudo final, surgiu no contexto da prática profissional, em que refletimos sobre a importância do treino fonológico no processo de aquisição da leitura e da escrita. A necessidade constante de definição de estratégias para o treino fonológico no processo da aquisição da leitura e da escrita, prática que impulsionou o processo de reflexão e a investigação contínuos, contribuiu para a clarificação do objeto de estudo.

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como objeto de estudo aprofundar o conhecimento sobre os contributos da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, baseado na constante prática reflexiva e investigativa.

Nesta lógica, pretende-se desenvolver um conhecimento que ancore na perspetiva reflexiva e investigativa do profissionalismo docente e a melhoria permitirá trabalho na definição de estratégias para consciência fonológica.

2.1. Objetivos:

Para o presente estudo, os contributos da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, pretende-se desenvolver os seguintes objetivos:

1. Compreender os contributos da prática reflexiva;
2. Compreender os contributos da consciência fonológica para aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 1ºano do ensino básico;
3. Identificar necessidades no seu desenvolvimento;
4. Inventariar estratégias de ação;
5. Elaborar um plano de ação com atividades e estratégias para aplicação na prática docente.

3. Participantes

A metodologia deste estudo, investigação ação e para ação, valoriza a prática reflexiva desenvolvida pelo investigador e nesta perspetiva, os participantes são os seguintes: a investigadora, a colega de estágio da investigadora e uma especialista da área do português.

4. Instrumentos de recolha de dados

A metodologia escolhida para este estudo, a investigação ação e para ação, subteme pressupostos compreensíveis que utilizam de técnicas de recolha de dados qualitativas assentes na análise de documentos pessoais e inquérito por entrevista semiestruturada que nos permite recolher dados relativos à especialista na área do português.

Os documentos pessoais serão objeto de análise de conteúdo e visam identificar as necessidades encontradas, em relação à consciência fonológica, durante a prática profissional. Esta técnica de análise e recolha de dados, sobre as reflexões da prática profissional, tem como objetivo descrever por iniciativa própria, acontecimentos vividos, (...) *los documentos personales pueden ser relatos escritos en primera persona que abarquen todo un ciclo vital. (...) o pueden ser reflexiones sobre determinados acontecimientos vividos (Río, 1997, p. 247).*

No que diz respeito à entrevista semiestruturada, esta é acompanhada por um guião, que é constituído por um conjunto de tópicos, objetivos específicos e perguntas a abordar.

(...) a entrevista semiestruturada é (...) uma interação verbal entre pessoas que se envolvem voluntariamente em igualdade de relação, a fim de partilharem um saber experienciado e isto, para melhor compreender um fenómeno de interesse para as pessoas implicadas. (Savoie-Zajc, 2003, cit por Santos p.282),

Na entrevista semiestruturada, o entrevistado tem a liberdade de se expressar livremente, (...) *dond hay mayor flexibilidad y libertad* (Gómez *et al*, 1996, p.169), mas o entrevistador não o pode deixar fugir muito ao tema, embora as perguntas sejam abertas. Esta entrevista semiestruturada é constituída por seis blocos, objetivos específicos, tópicos e por um formulário de perguntas. O primeiro bloco corresponde à legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, ou seja, diz respeito à informação da entrevista ao entrevistado, os objetivos da entrevista, a importância da participação do entrevistado e a confiança. O segundo bloco diz respeito à identificação e caracterização do entrevistado que tem como objetivo conhecer algumas características pessoais e profissionais do entrevistado. O terceiro bloco remete-nos para a importância da consciência fonológica e o seu objetivo é conhecer a perspectiva da especialista. O quarto bloco corresponde à consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como objetivo conhecer os pressupostos da consciência fonológica para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. O quinto bloco remete-nos para o desenvolvimento da consciência fonológica, em que o seu objetivo específico é conhecer estratégias que sustentam o desenvolvimento da consciência fonológica. Por fim, o último bloco deste guião de entrevista corresponde à finalização da entrevista, em que o entrevistador agradece a disponibilidade e a ajuda prestadas.

Em síntese, a análise dos documentos pessoais possibilitar-nos-á identificar as dificuldades, preocupações e reflexões emergidas durante a prática profissional, enquanto que a entrevista irá fornecer recomendações e informações privilegiadas para responder às dificuldades encontradas.

5. Tratamento de dados

Para concretizar o tratamento de dados, realizaremos a análise de conteúdo às reflexões da prática profissional e a entrevista à especialista da área de português. Com estes dados realizaremos uma tabela de necessidades, onde a situação real será definida com base nas reflexões da prática e a situação ideal será baseada na entrevista à especialista, as Metas Curriculares¹⁰ e o Programa de Português do Ensino Básico¹¹. Os dados obtidos constituirão o marco estruturante que orientará a execução do plano de ação.

¹⁰ http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf - Metas Curriculares de Português, (2012).

¹¹ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa_portugues_homologado.pdf - Programa de Português do Ensino Básico, (2009).

Capítulo III- Apresentação e análise dos resultados

1. Resultados referentes à análise de conteúdo das reflexões da prática

As reflexões da prática são o instrumento da prática profissional, onde o iniciante aprende junto de um orientador que o remete para a reflexão, e possa regular a sua ação através de novas estratégias. A reflexão sobre a ação e para ação é um processo que facilita ao professor progredir e construir a sua autoformação, isto é, (...) *ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções* (Schön, cit por Alarcão, 1996, p. 17). Assim, a *prática reflexiva* é um método pelo qual o professor investiga a sua prática e aperfeiçoa-la a cada momento permitindo desenvolver o conhecimento na ação, como refere Ponte (2002, p.3) que a prática reflexiva nos remete para a investigação (...) *é um processo privilegiado de construção do conhecimento e que a investigação sobre a prática é um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática.*

A presente análise de conteúdo, sustenta-se nas reflexões do investigador elaboradas ao longo da prática profissional (itinerário A) e da colega (Itinerário B), durante os 3 meses de estágio, numa turma de 1º ano do ensino básico. Estas reflexões dão-nos testemunhos das preocupações, dificuldades e das reflexões sobre a ação e para ação. Importa também referir que a reflexão sobre a prática remete para a identificação de problemas e necessidades que para nós futuras professoras, constituem estabilizadores para o desenvolvimento de novas e diferenciadas estratégias, (...) *novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas* (Schön, 1987, cit por Alarcão, 1996, p. 25).

De acordo com estes pressupostos para análise de conteúdo das reflexões, foram definidas duas categorias que permitem problematizar e identificar as linhas mestras para a elaboração do plano de ação, a saber: a primeira categoria é *preocupações gerais*, que por sua vez se foca a dois níveis, um centrada nas *necessidades dos participantes* e o outro nas *necessidades dos alunos*, daí surgir as subcategorias, e a segunda concerne na categoria das *reflexões*, que também se divide em dois níveis, *sobre a ação* e *para a ação*.

A análise das reflexões, sobre a prática profissional, permite compreender a ação educativa e identificar quais os problemas emergentes para investigar e colmatar. Refletir sobre a ação proporciona uma melhoria na prática e proporciona aprendizagens mais enriquecedoras para os alunos, na perspetiva de que o professor valoriza o seu papel no sistema de ensino e, simultaneamente, valoriza a formação autónoma através da investigação,

reflexão. Um professor reflexivo e investigador consegue dar resposta aos problemas encontrados no contexto de sala de aula e melhorar a sua prática educativa porque a (...) *investigação sobre a prática é um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática*. (Ponte, 2002, p.3). Neste contexto procedemos à análise das reflexões que passamos a descrever:

1.1. Categoria: *Preocupações gerais*

1.1.1. Subcategoria: *necessidades dos participantes*

Em relação a esta categoria, *preocupações gerais*, verificou-se que os participantes tinham alguns receios em lecionar a área do português, mais propriamente no que concerne ao domínio da leitura e da escrita, a consciência fonológica porque, apesar de possuir algum conhecimento teórico, prática fazia-as sentir um pouco perdidos, como se verifica pelo seguinte excerto, enquadrado na subcategoria: *necessidades dos participantes*.

- (...) *no início foi difícil saber por onde começar a trabalhar com os alunos estas questões para aquisição da competência linguística. (itinerário A, reflexão aprofundada- inicial, 15 a 16 de dezembro).*

A consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância e para desenvolvê-la é preciso compreender a estrutura da língua materna que é composta pelos sons da fala, competência linguística que trabalha os seguintes parâmetros como (...) *capacidade do aluno prestar atenção aos sons da fala, de forma a reconhecer e analisar as unidades de sons de uma língua, e manipulá-las de forma deliberada, dividindo assim em palavras, sílabas, unidades intrassilábica e fonemas* (Sim-Sim, 2006, p.65).

O desenvolvimento da consciência fonológica (...) *faz com que nos centremos, de forma deliberada, nos sons da fala* (Sim-Sim, 1998, p. 225) e, consequentemente, esta forma de ensinar levanta algumas dificuldades a quem está a iniciar, como se observa pelo seguinte testemunho, da mesma subcategoria:

- *A minha dificuldade foi mais na parte da análise intrassilábica da palavra porque, podemos ter o conhecimento teórico mas, só quando este é submetido na prática é que percebemos como devemos realizar de forma a desenvolver corretamente as competências. (Itinerário B, semana de 2 a 4 de fevereiro).*

Outra das dificuldades verificadas pelos participantes, foi em relação às planificações das atividades, concretamente, o receio de não corresponder, no momento da prática, ao planificado e não compreender o porquê da importância de trabalhar a consciência fonológica para aprendizagem da leitura e da escrita podemos verificar através do seguinte excerto:

- (...) *mas ao iniciar a prática senti-me um pouco perdida, (...) ao trabalhar um texto de uma novidade, quando planificava, não entendia a importância de procurar as palavras desconhecidas e de associar a palavra a uma imagem, ler várias vezes o texto, de frase a frase, palavra a palavra e por fim fazer o levantamento das palavras novas e a sua análise silábica, intrassilábica e fonémica. Não compreendia como estes procedimentos iriam influenciar no processo da escrita e da leitura.* (Itinerário A, reflexão aprofundada- inicial, 15 a 16 de dezembro).

Estes excertos refletem as preocupações os docentes em trabalhar corretamente este processo da consciência fonológica e evidenciam a necessidade da reflexão e investigação como forma de definir estratégias que proporcionem novas aprendizagens, através de procedimentos que estimulem os alunos na percepção de que as frases são constituídas por palavras, que as palavras são constituídas por unidades menores, as sílabas e que as sílabas, por sua vez, são constituídas por sons (Sim-Sim, 1998).

1.2. Categoria: *Preocupações gerais*

1.2.1. Subcategoria: *necessidade dos alunos*

Esta subcategoria refere-se às *preocupações gerais* encontrados das *necessidades dos alunos*, uma vez que os professores se foram reflexivos e investigadores, regem a sua prática profissional consoante essas necessidades, (...) *queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional* (Alarcão, 2005, p.46). Como podemos verificar, os participantes também tiveram essa preocupação:

- (...) *o professor deve ter uma prática pedagógica reflexiva, pois assim ele poderá diagnosticar qualquer retardo no desempenho dos alunos e o diagnóstico pode ser feito através dessa avaliação.* (Itinerário A, semana 15 a 16 de dezembro de 2014).

Nesta lógica, os professores, segundo Dewey (1989, cit por Garcia, 1992), precisam de desenvolver três tipos de atitudes para aperfeiçoar a sua ação, tais como *mentalidade aberta, responsabilidade* e *entusiasmo*. Nas reflexões analisadas, também observamos que os participantes tiveram alguma preocupação em questionar e refletir sobre este conceito, as atitudes dos professores.

- (...) *uma postura de segurança e confiança no meu trabalho, de modo a mostrar aos alunos que a minha presença era relevante para as suas aprendizagens.* (Itinerário A, semana 1 a 3 de dezembro de 2014).
- (...) *reflito que tenho ter uma atitude mais dinâmica, ativa como também o entusiasmos na expressão corporal e facial de forma a cativar a atenção dos alunos.* (Itinerário B, semana 12 a 14 de janeiro de 2015).

Concluímos, nesta subcategoria, que as atitudes possibilitam a aquisição de uma prática reflexiva, permitindo ao professor que tenham uma visão mais crítica, consistente e segura (Ponte, 2002).

1.3. Categoria: *Reflexões*

1.3.1. Subcategoria: *sobre a ação*

A análise de conteúdo, desta categoria, incide sobre a informação relevante quanto à implementação da consciência fonológica, e podemos verificar que:

- (...) *quando estamos na prática, conseguimos compreender melhor o que realmente a teoria nos revela e conseguimos dar relevo à sua importância.* (Itinerário A, semana 17 a 19 novembro 2014).
- (...) *as ilustrações, o contacto visual de situações reais, lengalengas, adivinhas ou textos têm sido um ponto de partida para a motivação dos alunos (...)* (Itinerário A, semana 9 a 11 de fevereiro de 2015).

Compreender a consciência fonológica é uma mais-valia no desempenho da prática de docente, porque (...) *aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçar no caminho* (Sim-Sim, 2006, p.74).

Para desenvolver esta capacidade metalinguística, a consciência fonológica, o docente necessita de ganhar consciência que (...) *o conhecimento linguístico evolui à medida que a criança cresce linguisticamente, (...) em qualquer domínio da linguagem, a compreensão e a produção antecipam a consciencialização e (...) o desenvolvimento da consciência linguística exige uma prática especial (...)* (Sim-Sim, 1998, p. 225). Estas preocupações também foram manifestadas pelos participantes neste processo, através dos seguintes testemunhos:

- (...) *a descoberta do processo de como ensinar a ler e a escrever, ganhei uma grande curiosidade em saber mais e mais sobre este tema e para tal, procurei vários autores como trabalhar corretamente este processo que passa pelo desenvolvimento da consciência fonológica, o estudo das palavras, das sílabas e dos sons* (Reflexão aprofundada- intermédia (Itinerário A, semana de 26 a 28 de janeiro);
- (...) *uma consciência sobre as melhorias que terei que fazer, num futuro próximo, em arranjar estratégias para combater os seguintes erros: discriminar os sons das palavras; encontrar palavras que começa ou terminam com o mesmo som ou sílaba; fazer a análise intrassilábica das palavras; construção de novas palavras a partir de sílabas.* (Itinerário A, semana 26 a 28 de janeiro de 2015).

A logica de aprendizagem de aprender um código alfabético obriga uma translação de unidades do oral, para a escrita, Sim-Sim, (2006), afirma que devemos desenvolver a sensibilidade dos aspetos fónicos da língua como a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral.

- (...) *se trabalhamos desde cedo a discriminação auditiva, a análise silábica, intrassilábica, fonémica podemos conseguir desenvolver a consciência fonológica dos alunos e assim levá-los a desenvolver as competências linguísticas. (...) quando mais cedo for feito esse treino morfológico, maior será a capacidade de ler e de compreender a mensagem escrita.* (Reflexão aprofundada- inicial (Itinerário A, semana de 15 a 16 de dezembro).

Ainda, Sim-Sim (1998), remete-nos para este mesmo conceito e refere que quanto mais cedo for desenvolvido o domínio da linguagem oral, mais cedo as crianças vão desenvolver sensibilidade quanto às regras fonológicas da língua. Embora, estes conceitos sejam os ideais, os participantes sentiram dificuldades em trabalhá-los, como se observa nos seguintes testemunhos:

- (...) *deveria ter desenvolvido mais a lista de palavras, ou seja, ter escrito todas as palavras que as crianças diziam, depois fazer análise dessas palavras, como a análise silábica, intrassilábica e fonémica, para que os alunos por processo natural compreendessem que varias palavras pronunciadas oralmente tem o mesmo som mas escrevem-se de forma diferente.* (Itinerário B, semana 9 a 10 de dezembro 2014);
- (...) *deveria ter trabalhado melhor o processo som-grafema nas palavras porque através dos sons das palavras conseguimos encontrar outros sons, outras palavras e através da memorização e do reconhecimento global, os alunos começam a ganhar consciência e aprendem a ler e a escrever* (Itinerário A, reflexão aprofundada- intermédia (26 a 28 de janeiro 2015).

1.4. Categoria: Reflexões

1.4.1. Subcategoria: para a ação

Ao analisar a categoria, *as reflexões*, observamos que os participantes refletem estratégias *para a ação*, para melhorar a sua prática, porque a reflexão (...) *é considerada como promotora do conhecimento profissional* (...) (Alarcão e Roldão, 2008, pp.29-30), e desta forma, os docentes tornam-se investigadores, através da sua experiência na prática profissional. Os participantes compreenderam que muitas das atividades implementadas não foram bem executadas porque faltava algum suporte teórico como também algumas estratégias de aprendizagem.

- (...) percebi que os alunos compreendem melhor se associarem sempre a imagem à palavra porque ao verem conseguem memorizar mais e parcialmente, reconhecer e aprender o que lá está escrito, conhecendo de forma natural os vários sons dos grafemas. (Itinerário A, semana 17 a 19 Novembro 2014)

Nesta perspetiva, os participantes refletiram que existem estratégias que poderiam ser desenvolvidas para promover o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos e que são promotoras da consciência fonológica, tais como:

- (...)os alunos precisam de exemplos concretos e é através deles que o processo para aquisição da leitura e da escrita acontece mais espontaneamente. (Itinerário A, semana 9 a 11 de fevereiro de 2015)
- Para ativar a escrita, realizamos atividades que partem da leitura ou da audição de um texto e, neste caso, através da observação de imagens. É o contacto assíduo com o texto que vai ajudar o aluno a ganhar consciência clara do que é o texto narrativo e perceber a forma como ele deve ser organizado. (Itinerário B, semana 9 a 10 de dezembro)

Quanto mais cedo os docentes tiverem esta consciência mais fácil será a percurso de ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos seus alunos. Autores, como Freitas (2004), Sim-Sim (2006), Ribeiro (2005) e Silva (2003), defendem que a consciência fonológica é um pré-requisito para o sucesso na aprendizagem de leitura e escrita, e que é preciso promover a realização de tarefas que esclareçam as regras de manipulação dos sons da fala e da escrita porque (...) a profunda relação entre o oral e o escrito faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura (Silva, 2001, cit por Sim-Sim, 2006, p. 72). Nesta perspetiva, os participantes refletiram, também que os alunos:

- (...) revelam grande facilidade em responder a questões acerca do que ouvem, retendo, o essencial de um pequeno texto ouvido, tendo em conta a situação e o interlocutor e distinguindo texto e imagem. (Itinerário A, semana 9 a 11 de fevereiro de 2015).

A consciência fonológica é (...) um processo marcado pela continuidade no desenvolvimento do desempenho (Sim-Sim, 2006, p.74), por isso, a criança antes de ter iniciado a linguagem escrita deve ter a oportunidade de brincar e de se confrontar com os sons da fala, como por exemplo:

- (...) o jogo do bingo, em que os alunos teriam de discriminar os sons da fala e estabelecer correspondência entre som e letra. (...) teriam de colar as imagens que tinham e por baixo de cada imagem escrever a palavra correspondente, associando a palavra ao seu significado e posteriormente realizar a análise silábica, intrassilábica e fonémica das mesmas, até chegar ao som inicial. (Itinerário B, semana 5 a 7 de Janeiro);

- (...) leitura do poema com o som [R], os alunos ao lerem em coro ou até individual começam por memorizar os sons e ao associar as palavras no quadro à respetiva imagem, conseguindo reconhecer o som da palavra e mais tarde vão conseguir ler através do reconhecimento global e da correspondência som/grafema. (Itinerário B, semana de 19 a 21 de janeiro 2015).

Concluindo esta categoria, a consciência fonológica é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita porque visa compreender o funcionamento do sistema alfabético, como nos diz Sim-Sim (2006, p.74)

(...) os ganhos mais significativos para a aprendizagem da leitura ocorrem quando as atividade de estimulação da consciência fonológica são intencionalmente desenhada e realizada com frequência e sistematicidade e, particularmente, quando integrados num contexto de leitura.

2. Resultados referentes à entrevista a especialista

A presente análise diz respeito aos dados obtidos na entrevista realizada à especialista, na área do português. Em primeiro lugar, iremos identificar e descrever algumas características da especialista, como os anos de serviço, formação de base, tempo de serviço na mesma instituição e as ações de formação. Numa segunda fase, iremos analisar as respostas dadas relativas ao tema tratado, a consciência fonológica.

2.1. Dados referentes à caracterização da especialista

A especialista trabalha como professora desde de 1991, há 24 anos, o seu primeiro ano de trabalho, foi o primeiro ano de estágio. A sua formação base é línguas e literatura modernas, estudos portugueses e franceses. Depois disso cursou o ramo educacional que lhe deu habilitações para ser professora do 3º ciclo e do ensino superior. Fez também mestrado em literatura portuguesa contemporânea e começou a exercer a sua profissão no Politécnico de Beja, em 1993.

Em relação à formação, diz-nos que é relativo porque na carreira do ensino superior, o professor pode fazer formação como docente ou não, ou pode tornar-se formador. A experiência da especialista, no âmbito do português, adquiriu-a mais como formadora de professores do ensino básico e do secundário.

2.2. Dados referentes às repostas da entrevista

A análise da entrevista à especialista, na área do português, é estruturada através do guião da entrevista. Esse guião é composto por blocos, tópicos, objetivos específicos e

perguntas, tendo como tema central a consciência fonológica. Esta análise inicia-se pelo bloco III, que tem como tema *a importância da consciência fonológica*, cujo objetivo é adquirir o conhecimento da especialista. De seguida, é analisado o bloco IV, cujo tema é relacionado com *a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita*, e tem como objetivo conhecer os pressupostos da consciência fonológica para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Por fim, no bloco V *o desenvolvimento da consciência fonológica*, cujo objetivo é conhecer as estratégias sustentadas no desenvolvimento da consciência fonologia.

2.2.1. Bloco III- A importância da consciência fonológica

2.2.1.1. Tópico- consciência fonológica

Relativamente a este bloco, *a importância da consciência fonológica*, que tem como objetivo específico adquirir o conhecimento da especialista sobre esta temática, remete-nos para os pressupostos essenciais da aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a especialista, (...) *a consciência fonológica é essencial, ninguém aprende a ler e a escrever senão tiver um bom conhecimento acerca dos diversos aspetos que compõem a consciência fonológica, na sua língua, (apêndice III, p. 75).*

Nesta mesma linha, também Sim-Sim, (1998, p.75), afirma que a consciência fonológica é o estudo dos sons da fala, ou seja, (...) *a capacidade de distinguir os sons da fala e de dominar um conjunto de regras prosódicas que permitem variações no ritmo e na entoação (Sim-Sim, 1998, p. 75).* A especialista diz-nos que se a criança:

(...) *não conhecer os sons todos, senão tiver formalidades com diversos formatos silábicos, se não for capaz de analisar a estrutura silábica que as palavras têm, e (...) se esse domínio ao nível do oral não tiver bem desenvolvido e consolidado (...) vai levar ao surgimento de problemas que aparecem na leitura e escrita (apêndice III, p.).*

Neste ponto de vista, o desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita porque a importância de promover estas competências nos alunos ajuda a prevenir dificuldades futuras no processo de aprendizagem da associação grafema-fonema e fonema-grafema, tal como nos diz Sim-Sim (1998, p. 234), (...) *o domínio da leitura e da escrita é responsável por subidas assinaláveis no desempenho da consciência fonémica após um ano de escolaridade.* A especialista salienta ainda, um ponto crucial no desenvolvimento deste processo, que é a importância do (...) *reportório lexical que as crianças têm (...), porque é (...) determinante para que elas consigam fazer a leitura global das palavras (...)* (apêndice III, p.75), e assim, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com sucesso.

Em relação ao programa do 1ºano do ensino básico, a especialista falou que existiu uma formação importante sobre a consciência fonológica desenvolvida pelo ministério da educação, que foi em 2006, o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), este programa, que uma grande relevância à consciência fonológica, e ao materiais encontram-se disponível para consulta, explicitam os fundamentos teóricos da consciência fonológica, a sua importância e contêm atividades prontas a serem utilizadas pelo professor. Nesta linha de pensamento, a especialista acrescenta que, cada vez mais, existem estudos desenvolvidos sobre este assunto, nomeadamente, *(...) estudos que responderam a encomendas do Plano Nacional de Leitura (PNL) que vieram sinalizar a importância da avaliação da leitura e da escrita, estando a componente da consciência fonológica lá implicada (apêndice III, p. 76).*

Refere ainda que, estes estudos têm como objetivo conhecer e aprofundar os contributos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, em relação à consciência fonológica, mas no entanto:

(...) não há é uma transposição imediata e direta para a prática no terreno, de atividades que ajudam a resolver os problemas encontrados (...), (...) quanto mais tempo se demora a que o diagnostico seja feito e a intervenção seja feita para ultrapassar esses problemas, maior a probabilidade que o problema não se resolva (apêndice III, p.76).

Neste ponto de vista, cabe aos professores diagnosticar e procurar estratégias para ajudar os alunos a superar essas dificuldades e, por isso os professores, atualmente têm uma formação mais exigente e específica. Como a especialista salienta:

(...) os últimos anos têm proporcionado uma evolução grande, perceber que os professores de língua e, sobretudo, os dos primeiros anos de aprendizagem, onde também é o professor que ensina a ler e a escrever, precisam de uma formação mais específica e tecnicamente exigente (apêndice III, pp.76-77).

Ainda no mesmo bloco, *a importância da consciência fonológica*, a especialista considera as Metas de Aprendizagem, fruto dos percursos políticos, estão em constante alteração, tornando-se por isso difícil, para os professores considerarem-nas como um apoio fixo para a sua prática profissional, *(...) as metas curriculares que nós temos atualmente em vigor são uma solução política que pôs de lado as metas de aprendizagem que tinham sido definidas na sequência desse processo de formação de professores 1ºciclo (apêndice III, p.77).*

Em suma, a especialista refere que as constantes alterações das Metas e do Programa do 1ºciclo do Ensino Básico são *(...) uma gestão política desastrosa (...)*, porque ignoram o processo que anteriormente estava a ser desenvolvido e fez regredir quase uma década, *(...) construir é muito difícil mas destruir é muito rápido (apêndice III, p. 77).*

2.2.2. Bloco IV: A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita

2.2.2.1. Tópico: Aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste bloco, *consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita*, tentámos compreender a importância da consciência fonológica no sucesso da escrita e da leitura nos alunos. De acordo com a especialista, a prática de exercícios que conduzam ao seu desenvolvimento é absolutamente crucial, (...) *o processo da aprendizagem da leitura e da escrita tem que estar ao serviço desta finalidade (Apêndice III, p. 78)*. Assim, é importante que os professores tenham a consciência que as práticas, da leitura e da escrita, têm que estar associadas aos contextos reais, em que as crianças vivem porque através deste processo, as aprendizagens adquiridas pelos alunos são de forma espontânea contribuem para o seu sucesso. No entanto, esta forma de trabalhar não é muito frequente, uma vez que os professores preocupam-se mais com os conteúdos abordados nos manuais escolares do que com as aprendizagens adquiridas em contextos reais dos alunos, (...) *temos manuais escolares editados para o país inteiro, (...) o manual é o mesmo, mas os contextos dos meninos não são. Os manuais podem se manter em vigor por mais de um ano e neste período o mundo muda (apêndice III, p. 78)*.

Contornar esta situação, é tarefa do professor, cabe-lhe decidir que uso fazer do manual, podendo escolher outras leituras, outras formas de lecionar, tendo o “poder” de pensar no que fizeram e procurar ir conhecendo aquilo que vai surgindo sobre a sua área de trabalho, sendo capaz de definir exatamente para onde querer ir, tomando (...) *as decisões mais adequadas, permitindo que as preocupações não afetem o seu desempenho (apêndice III, p. 79)*.

2.2.3. Bloco V: Desenvolvimento da consciência fonológica

2.2.3.1. Tópico: Estratégias sustentadas

Neste bloco, *desenvolvimento da consciência fonológica*, questionamos à especialista sobre quais as estratégias que recomendaria aos professores para o desenvolvimento sustentado da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a especialista, o trabalho em equipa é fundamental quer para os professores do primeiro ciclo, quer para os educadores de infância, para conseguirem delinear estratégias de resolução imediata e também perceber que existem muitas vezes (...) *um caminho a percorrer, uma vez que cada criança tem uma etapa de desenvolvimento diferente (apêndice III, p.79)*.

Ainda na mesma perspectiva, salientou a importância de estar atento a toda a documentação disponível a nível do trabalho que vai sendo feito no contexto académico, como por exemplo, *em (...) repositórios científicos que nos oferecem matéria de reflexão e sugestões concretas de percursos que foram feitos e que temos oportunidade de experimentar e balançar com aquilo que sabemos (apêndice III, p.79)*. Considera a pesquisa bastante relevante, uma vez que o desenvolvimento das crianças não é homogêneo, cada criança tem um ritmo próprio no desenvolvimento linguístico, por isso, cabe ao professor ter uma base sólida de conhecimento, de forma adaptar o seu trabalho e realizar diferentes estratégias, *(...) a consciência fonológica envolve com as características que as crianças têm (apêndice III, p.79)*. Assim, as estratégias concretas que a especialista nos recomenda, referem-se à melhoria do trabalho que envolve conceito como a consciência da palavra, silábica, intrassilábica e fonémica, tendo em conta as necessidades de cada aluno, no modo como professor direciona essa intervenção para esses diferentes contextos, *(...) sabendo que os exercícios de consciência fonológica têm que ser feitos numa base quotidiana (apêndice III, p.80)*.

Em suma, a especialista diz-nos que este exercício da consciência fonológica deve ser implementado de forma frequente e sistemático, recomenda também que os professores devem trabalhar a oralidade e a escrita de forma espontânea, ou seja, devem proporcionar aos alunos exercícios que trabalhem as pré-conceptualizações do oral e da escrita através dos contextos reais.

3. Diagnóstico de necessidades

O diagnóstico de necessidade permite ao investigador analisar a situação no momento e encontrar soluções/estratégias para melhorar essa mesma situação. Este procedimento identifica a situação real, encontra as necessidades e define a situação ideal. A comparação entre as duas situações, real e ideal, possibilita inventariar as discrepâncias existentes entre “o que é” e “o que deveria ser”, emergindo a necessidade.

Para caracterizar a situação real foi realizada a análise de dados das reflexões da prática e para a definição da situação ideal recorremos à entrevista da especialista, às Metas Curriculares (2012), no que concerne a consciência fonológica no domínio da leitura e da escrita¹² e ao Programa do 1º ano do Ensino Básico (2009).

¹² **Meta 1.** Discriminar pares mínimos. **Meta 2.** Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal). **Meta 3.** Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. **Meta 4.** Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba. **Meta 5.** Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”). **Meta 6.** Indicar desenhos de objetos cujos nomes

Tabela 1: Diagnóstico de necessidades

Situação real	Necessidades encontradas	Situação ideal
- Dificuldades em trabalhar a consciência fonológica;	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades para desenvolver a discriminação auditiva através dos sons da natureza e mais tarde do vozeamento. - Exploração de lengalenga, poemas, canções de forma dinâmica utilizando o corpo e para memorizar. - Utilização de jogos de associação de palavras por afinidades sonoras (rimas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de padrões de entoação e ritmo (Programa de Português do Ensino Básico, 2009). - Produzir rimas e aliteraões (Programa de Português do Ensino Básico, 2009) - Isolar e contar palavras em frases (Programa de Português do Ensino Básico, 2009). - Memorizar e reproduzir sequência de sons (Programa de Português do Ensino Básico, 2009); - Associar palavras ao seu significado (Especialista, apêndice III);
- Dificuldade em encontrar estratégias para desenvolver a consciência fonológica, isto é, na discriminação fonológica (silábica e fonémica) em tarefas de identificação, manipulação (supressão, adição e trocas) e segmentação;	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de um conjunto de estratégias a nível oral e escrito, que visem o desenvolvimento da capacidade de identificar e manipular as unidades do oral (palavras, sílaba e fonemas): <ul style="list-style-type: none"> • Discriminar pares mínimos (pares de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas: <ul style="list-style-type: none"> • Contar o número de sílabas numa palavra (Metas Curriculares do Português, 2012); • Repetir uma palavra ou pseudopalavra sem dizer a primeira sílaba (Metas

começam pelo mesmo fonema. **Meta 7.** Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema. **Meta 8.** Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente. **Meta 9.** Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” → “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.

Situação real	Necessidades encontradas	Situação ideal
<p>- Dificuldade na construção, de textos recontados ou de frases complexas a nível oral.</p> <p>.</p>	<p>que diferem por um único fonema – inicial e/ou final);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descobrir entre várias palavras, uma intrusa relativamente ao som inicial; • Segmentar as palavras em pedaços (sílabas) e contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. <p>- Desenvolvimento da memória, através da associação das imagens às palavras;</p> <p>- Atividades de ordenação de</p>	<p>Curriculares do Português, 2012);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar desenhos de objetos que começam pelo mesmo fonema (Metas Curriculares do Português, 2012); • Repetir uma sílaba, juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba (Metas Curriculares do Português, 2012); • Reunir uma sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal (Metas Curriculares do Português, 2012); <p>- Referir o essencial de textos ouvidos (Programa de Português do Ensino Básico, 2009 e Especialista, apêndice III);</p> <p>- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (Programa de Português do Ensino Básico, 2009 e Especialista, apêndice III);</p>

Situação real	Necessidades encontradas	Situação ideal
	palavras para construir frases e/ou texto; - Utilização de imagens para reconstruir uma pequena história, contada anteriormente.	- Distinguir texto de imagem (Especialista, apêndice III);

Capítulo IV- Plano de ação

1. Introdução

Neste capítulo, vai ser elaborado o Plano de Ação destinado a professores, tendo em conta os objetivos a desenvolver no âmbito da consciência fonológica e no diagnóstico de necessidades elaborado anteriormente, onde assumimos as recomendações dadas pela especialista, na entrevista (apêndice II), as Metas Curriculares, o Programa de Português do Ensino Básico e também a análise de conteúdo efetuado sobre as reflexões da prática das duas participantes.

Este Plano de Ação está organizado por grau de dificuldade, três fases, a fase inicial que diz respeito à discriminação auditiva, a fase intermédia remete-nos para a consciência da palavra e sílábica e a fase avançada direciona para a consciência fonémica.

Algumas das atividades descritas, no Plano de Ação, foram adaptadas de Alves, Costa, & Freitas, (2007), (Conhecimento da Língua- Desenvolver a Consciência Fonológica), outras foram desenvolvidas na prática profissional do investigador e, outras ainda, adaptadas de documentos do repositório académico, conforme se referencia nas atividades respectivas.

O objetivo deste Plano é proporcionar aos professores uma consulta mais fácil de atividade fonológicas diversificadas e com grau de complexidade crescente, permitindo um trabalhar com os alunos que desenvolva a sensibilidade dos aspetos fónicos da língua porque *(...)o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita* (Freitas et al, 2007, p.31).

Assumindo os pressupostos anteriores, apresenta-se o Plano de Ação, onde se elencam sumariamente as atividades, metas, objetivos, descritores de desempenho, conteúdos e resultados esperados, remetendo-se para apêndice (IV) o Plano de Ação mais detalhado.

Tabela 2: Plano de Ação

RESULTADOS ESPERADOS				
- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.				
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.				
ATIVIDADES	METAS CURRICULARES	OBJETIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
FASE INICIAL				
Atividade I: Os sons da natureza e os sons da fala (Apêndice IV, p.81)	Meta 2: Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros	- Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar sons.	- Discriminar os sons da fala; -Articular correctamente os sons da língua;	- Vogais orais, nasal; consoantes
Atividade II: Como se fazem os sons? (Apêndice IV, p.82)		- Desenvolver as capacidades de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do vozeamento		
FASE INTERMÉDIA				
Atividade I: Palavra a Palavra (Apêndice IV, p.83)	Meta 4: decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é a mais longa.	- Desenvolver a capacidade de identificação e contagem das palavras na frase.	- Distinguir palavra; - Associar palavra ao seu significado; - Identificar palavras desconhecidas	- Vocabulário, família de palavras.
Atividade II: Vamos medir palavras! (Apêndice IV, p.83)		- Desenvolver a capacidade de distinguir entre palavras curtas e longas, com base no número de sílabas.		

RESULTADOS ESPERADOS				
- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. - Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.				
ATIVIDADES	METAS CURRICULARES	OBJETIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
Atividade III: Da imagem à palavra! (Apêndice IV, p.84)	Meta 6: Indicar desenho de objetos à palavra	- Desenvolver a capacidade de distinguir a palavra do seu referente.	- Distinguir texto de imagem	- Texto e imagem
Atividade IV: Jogo das rimas (Apêndice IV, p.85)	Meta 7: repetir sílabas CV ou CVC.	- Desenvolver a capacidade de identificar rimas	- Identificar rimas.	- Sons e Fonemas
Atividade V: Brincar com rimas (Apêndice IV, p.86)				
Atividade VI: Vamos descobrir sílabas (Apêndice IV, p.86)	Meta 3: Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas	- Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas e de identificar as sílabas das palavras.	- Identificar Sílabas - Identificar e classificar os sons da língua	- Sílaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo; - Sílaba tônica e átona.
Atividade VII: Vamos contar quantas sílabas ouvimos! (Apêndice IV, p.87)	Meta 9: reunir sílabas e demonstra a capacidade de segmentação e	- Desenvolver a capacidade de juntar sílabas para formar palavras		
Atividade VIII: Dominó das sílabas (Apêndice IV, p.88)	integração de consoante e vogal.	Desenvolver a capacidade de identificar a sílaba inicial da palavra.		

RESULTADOS ESPERADOS				
- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. - Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.				
ATIVIDADES	METAS CURRICULARES	OBJETIVOS	DESCRIPTORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
p.88)				
Atividade IX: Descobre o intruso! (Apêndice IV, p.89)		Desenvolver a capacidade de identificar a sílaba final da palavra.		
Atividade X: A sílaba fugiu! (Apêndice IV, p.89)		Desenvolver a capacidade de omitir sílabas nas palavras.		
Atividade XI: Trocar sílabas! (Apêndice IV, p.90)	Meta 4: Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba.	Desenvolver a capacidade de substituir sílabas nas palavras.		
FASE AVANÇADA				
Atividade I: Jogo de memória (Apêndice IV, p.91)	Meta 7: repetir sílabas CV ou CVC.	Desenvolver a capacidade de identificação do som inicial das palavras.	-Articular correctamente os sons da língua; -Produzir palavras por alteração, supressão e	- Sons e fonemas
Atividade II: Vamos ouvir o	Meta 6: Indicar desenho de	Desenvolver a capacidade de		

RESULTADOS ESPERADOS				
- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. - Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.				
ATIVIDADES	METAS CURRICULARES	OBJETIVOS	DESCRIPTORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
som inicial (Apêndice IV, p.92)	objetos à palavra; Meta 7: repetir sílabas CV ou CVC.	identificação do som final das palavras.	inserção de elementos. -Estabelecer relações de semelhança e	
Atividade III: Bingo dos sons (Apêndice IV, p.92)	Meta 8: repetir uma sílaba V, juntando no início uma consoante	Desenvolver a capacidade de identificar todos os sons da palavra e o número de sons.	diferença entre sons; -Identificar e classificar os sons da língua;	
Atividade IV: Letra a Letra (Apêndice IV, p.94)	sugerida pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV.	Desenvolver a capacidade de identificação dos sons que constituem a palavra.		
AVALIAÇÃO				
- Grelhas de avaliação da consciência fonológica (Apêndice IV).				

Capítulo V- Considerações Finais

Assumindo o conhecimento como um processo dinâmico, apresentamos algumas considerações a respeito do estudo, por nós realizado. Estudo que nos permitiu compreender a importância da construção da profissionalidade docente, através de um processo reflexivo e investigativo que veicula a regulação da própria prática e, no caso concreto, possibilitou a melhoria do desempenho no que concerne ao desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita.

Este estudo teve como linhas orientadoras a compreensão da prática reflexiva e dos contributos da consciência fonológica para aprendizagem da leitura e da escrita, a identificação de necessidades no seu desenvolvimento e o inventário de estratégias de ação, com a finalidade de elaborar um plano de ação com atividades práticas. A revisão da literatura, no que respeita à profissionalidade docente, mostrou-nos a importância da reflexão e investigação no percurso docente, como forma de aperfeiçoar cada vez mais a prática educativa, (...) *os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional*. (Alarcão, 2005, p.46). Sob este ponto de vista, o docente, ao refletir, torna-se investigador da sua prática e, posteriormente, identifica necessidades e concebe estratégias para as minimizar, (...) *a reflexão é considerada com promotora do conhecimento profissional* (...). (Alarcão e Roldão, 2008, pp. 29-30). Em relação à consciência fonológica, a revisão bibliográfica mostrou-nos que é a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral e encontra-se subdividida em três tipos, como Freitas et al (2007), afirmam: (...) a consciência silábica (...) um falante do português consegue dividir as palavras em sílabas (p. 10), (...) a consciência intrassilábica, (...) capacidade de manipular os sons dentro da sílaba (p. 11), e (...) consciência fonémica, (...) capacidade de manipular explicitamente os sons da fala (p. 12). O desenvolvimento destas dimensões promove a aprendizagem da leitura e da escrita porque a (...) *profunda relação entre oral e o escrito faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura* (Silva, 2001, cit por Sim-Sim, 2006, p.72).

A metodologia escolhida para este estudo foi a investigação ação e para ação porque a intervenção na prática profissional é um processo reflexivo que apela para que os professores sejam investigadores da sua própria prática com vista a melhorá-la, (...) *um vaivém contínuo entre a ação e a reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva* (Sanches, 2005, p. 129).

A revisão da literatura e a metodologia utilizadas permitiram a elaboração de um plano de ação organizado em três estádios, o inicial, intermédio e avançado, para dar resposta aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e promover uma aprendizagem crescente. As atividades descritas no plano de ação foram adaptadas de Alves, Costa, & Freitas, (2007), (Conhecimento da Língua- Desenvolver a Consciência Fonológica), outras foram desenvolvidas na prática profissional do investigador e, outras ainda, adaptadas de documentos do repositório académico, conforme se referencia nas atividades respetivas. O plano de ação contempla o parâmetro avaliação que, deseja ir mais além da perspetiva avaliação *sim/não*, ao pretender identificar as necessidades do aluno, no parâmetro *apresenta dificuldades, quais?*

Esta possibilidade remete-nos para uma avaliação qualitativa que permite regular a prática profissional e agir, de forma individualizada, junto de cada aluno. Estas reflexões que temos vindo a elencar, levam-nos a tecer algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido e passamos a citar:

- Este estudo contribuiu para o alargamento do conhecimento da investigadora sobre a consciência fonológica e a prática reflexiva, através da revisão bibliográfica consultada e das análises de conteúdo, tornando-a assim mais consciente sobre o processo de ensino/aprendizagem;
- Mostrou-nos que, para ser um professor reflexivo e investigador, a formação não pode acabar na formação inicial, deve construir-se ao longo da vida através de formas de pensar, sentir e agir;
- Revelou-nos que a reflexão, o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem ser realizados pelos professores, nos seus contextos, (...) *depende da capacidade dos professores adaptarem uma atitude de investigação perante seu próprio ensino* (Stenhouse, 1975, p. 156);
- Mostrou, também, a possibilidade de escolha do professor para gerir a sua ação educativa, que pode reger-se não apenas pelos manuais e os conteúdos pré- estabelecidos mas, também, através das aprendizagens adquiridas em contextos reais dos alunos;
- Este estudo deu-nos ainda a conhecer três conceitos relevantes na profissionalidade docente, referidos por Schön, (cit por Alarcão, 1996, pp. 16-17), o *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. O *conhecimento na ação* que se baseia na capacidade da reflexão e da reformulação da prática educativa que, por sua vez, leva à reflexão na ação e reflexão sobre a ação. A *reflexão na ação* surge quando estamos a intervir e temos a capacidade, no momento, de refletir e reformular o que estamos a fazer. A *reflexão sobre a ação* acontece depois da ação, onde refletimos para identificar as

necessidades e para encontrar estratégias para as minimizar. Durante a prática profissional, o conceito que utilizado foi a *reflexão sobre a ação* porque numa fase inicial ainda não temos a capacidade de intervir no momento, precisamos ainda de ganhar experiência e conhecimento. O último conceito, e mais elaborado, que Schön refere, é a *reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que facilita ao professor progredir e construir o seu percurso num *continuum* profissional (...) *um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível é capaz de se tornar responsável à especialidade de cada situação e momento.* (Sá-chaves, 2000, p. 76).

▪ Os conceitos atrás referidos mostraram-nos, no que concerne a consciência fonológica, a sua importância, para as crianças. O estudo mostra-nos que antes de iniciar a prática da linguagem escrita, as crianças devem ter a oportunidade de brincar e de se confrontar com os sons da fala, através de jogos de palavras, rimas, jogos de sons, lengalengas, ilustrações, porque (...) *o prazer lúdico das rimas e dos jogos de palavras são indicativos de um conhecimento das regras fonológicas da língua que ultrapassa o mero uso com fins comunicativos* (Sim-Sim, 1998, p.226).

Em síntese, consideramos que a presente investigação contribui para o nosso crescimento e, enquanto futura profissional, fica o desejo de aprofundar esta temática em estudo próximo, e avançar para a metodologia *Lesson Study*¹³ que é uma forma de desenvolvimento profissional a longo prazo, que integra equipas colaborativas de professores, que pesquisam e estudam as suas aulas, como forma de determinar como os alunos podem aprender melhor. É um processo que aprofunda a interação de comunidades de aprendizagem profissional na escola e desenvolve hábitos de autorreflexão e pensamento crítico através de uma colaboração muito pessoal com os colegas e da observação estruturada dos alunos.

*O lesson study é um processo de formação que leva os professores a refletirem sobre a aprendizagem dos alunos e também sobre as suas práticas contemplando três fases principais: preparação da aula, observação da aula e reflexão pós-aula. O seu objetivo é criar condições para uma maior compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos por parte dos professores e, em termos gerais, para o seu desenvolvimento profissional.*¹⁴

13

<http://www.researchgate.net/publication/261842666> O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional consulta 20/06/2015

14

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7070/1/Baptista,%20Ponte,%20Velez,%20Belchior,%20Costa%20GD3-6%20EIE%202012.pdf> consulta 20/06/2015

Bibliografia

Alarcão, I. (org.), (1996). *Formação reflexiva de professores- estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Publicado em Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "*Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.ed. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão- um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, D., Costa, F., & Freitas, M. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Alves Martins, M., Silva, A. & Lourenço, C. (2009). *O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças em idade pré-escolar*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill.

Baptista, M., Ponte, J., Velez, I., Belchior, M. e Costa, E. (s/d). *O Lesson Study como estratégias de formação de professores a partir da prática profissional*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Acedido a 20 de junho de 2015 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7070/1/Baptista,%20Ponte,%20Velez,%20Belchior,%20Costa%20GD3-6%20EIE%202012.pdf>

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação- Trajectos*. Lisboa: Gravida.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetização e cultura escrita*. Brasil: Revista Escola.
- Freitas, M.J. (1997). *Aquisição da estrutura silábica do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Freitas, G. C. (2004). *Sobre a consciência fonológica*. In R. R. Lamprecht, *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M., & Santos, A. (2001). *Contar (histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri/APP.
- Garcia, C. (1992). *A Formação de Professores*. In: Nóvoa, A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. (1ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gombert, J. (1990). *Le developpement metalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Gómez, R, G., Flores, G, J. & Jiménez, G, E,. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidora: Ediciones Aljibe, S.l.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. e Freitas, M, J. (2011). *O Conhecimento da Língua: percursos do desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Guedes, R, C, M & Gomes, A, C,. (2010). *Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição no 41.
- Herdeiro, R. e Silva, M, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In Anais (atas) do IV Coloquio Luso-Brasileiro, VIII coloquio sobre questões curriculares: currículo, teorias e métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina- Florianopolis.
- Lalanda, M & ABRANTES M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey, in I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Martins, A. e Valente, F. (2004). *Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes*. *Análise Psicológica*.1 (XXII): 193-212. Acedido em 20 de Maio , 2015 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312004000100018&lng=pt&nrm=iso

Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido a junho de 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa_portugues_ho_mologado.pdf

Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido a junho de 2015 em http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf

Nunes, C. Frota, S. & Mousinho, R. (2009). *Consciência Fonológica e o Processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o Embasamento da Prática fonoaudiológica*. *Rev. CEFAC*. Abril-Junho.

Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. In: Associação de Professores de Matemática. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática/Grupo de Trabalho sobre Investigação.

Perrenoud, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Ponte, J., Baptista, M., Mata-Pereira, J. e Quaresma, M. (2014). *O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional*. *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Acedido a 20 de junho de 2015 em http://www.researchgate.net/publication/261842666_O_estudo_de_aula_como_processo_de_desenvolvimento_profissional

- Río, M. (1997). *Metodologia de la investigación social- Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Editorial AGUACLARA.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Santo, E. M. (prefácio). (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. 3ª Edição. Loures: Lusociência- Edições técnicas e científicas, Lda.
- Sá – Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.
- Silva, A. (1997). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo*. Revista Análise Psicológica, 2(15), 283-303. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- Silva, C., Alves Martins, M. & Almeida, L. (2001). *A escrita antes da escolarização formal e as suas relações com o desenvolvimento da consciência fonológica*. Psicologia – Teoria, Investigação e Prática, 1, (pp.5-24).
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., Duarte, I., Barbeiro, L., & Pereira, L. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>
- Sim-Sim, I., Silva, A & Nunes, C (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Stenhouse, L. (1975). *Na introduction to curriculum research and develoment*. London: Heinemann.
- Zeichner, K & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge; Erlbaum.

Apêndices

Apêndice I: Análise de conteúdo das reflexões da prática em relação ao português.

CATEGORIAS: 1. PREOCUPAÇÕES	UNIDADES DE REGISTO
Subcategoria: 1.1. Necessidades dos participantes	<i>(...) ensinar a ler e a escrever não é propriamente uma tarefa fácil. (semana 17 a 19 Novembro 2014) (Itinerário A)</i>
	<i>(...) no início foi difícil saber por onde começar a trabalhar com os alunos estas questões da competência linguística. (Reflexão aprofundada- inicial (15 a 16 de dezembro) (Itinerário A)</i>
	<i>As minhas maiores dificuldades recaem sobre como trabalhar a consciência fonológica, (...) como encaminhar os confrontos de ideias dos alunos para chegar ao meu objetivo. (Reflexão aprofundada- inicial (15 a 16 de dezembro) (Itinerário A)</i>
	<i>(...) planificar as atividades, questionar-me, sobre quais as aprendizagens que os alunos poderiam retirar ao realizá-las. (semana 2 a 4 de fevereiro) (Itinerário B)</i>
	<i>(...) não conseguir ainda ouvir todos os alunos porque, muitas vezes, eles fazem perguntas pertinentes sobre o que estamos a trabalhar e permitem explorar melhor outras competências (semana 12 a 14 de janeiro de 2015). (Itinerário A)</i>
	<i>(...) mas ao iniciar na prática senti-me um pouco perdida, (...)ao trabalhar um texto de uma novidade, quando planificava, não entendia a importância de procurar as palavras desconhecidas e de associar a palavra a uma imagem, ler várias vezes o texto, de frase a frase, palavra a palavra e por fim fazer o levantamento das palavras novas e a sua análise silábica, intrassilábica e fonémica. Não compreendia como estes procedimentos iriam influenciar no processo da escrita e da leitura. (Reflexão aprofundada- inicial (15 a 16 de dezembro) (Itinerário A)</i>
	<i>(...) em relação à atividade que consistia na construção de uma texto a partir de um conjunto de imagens, penso que poderia ter orientado melhor os alunos para a construção do texto. De início, notou-se uma grande dificuldade nos alunos em começar o texto, o que levou</i>

	<i>consequentemente a uma perda de tempo. (semana 9 e 10 de dezembro)</i> (Itinerário B)
	<i>A minha dificuldade foi mais na parte da análise intrassilábica da palavra porque podemos ter o conhecimento teórico mas só quando este é submetido na prática é que percebemos como devemos realizar de forma a desenvolver corretamente as suas competências. (2 a 4 de fevereiro)</i> (Itinerário B)

Fonte: reflexões da prática profissional.

CATEGORIAS: 1. PREOCUPAÇÕES	UNIDADES DE REGISTO
Subcategoria: 1.2. Necessidades dos alunos	<i>(...) uma postura de segurança e confiança no meu trabalho, de modo a mostrar aos alunos que a minha presença era relevante para as suas aprendizagens. (semana 1 a 3 de dezembro de 2014) (Itinerário A)</i>
	<i>(...) o professor deve ter uma prática pedagógica reflexiva, pois assim ele poderá diagnosticar qualquer retardo no desempenho dos alunos e o diagnóstico pode ser feito através dessa avaliação. (semana 15 a 16 de dezembro de 2014) (Itinerário A)</i>
	<i>(...) reflito que tenho ter uma atitude mais dinâmica, ativa como também o entusiasmos na expressão corporal e facial de forma a cativar a atenção dos alunos. (semana 12 a 14 de janeiro de 2015) (Itinerário B)</i>
	<i>(...) a participação dos alunos, influência muito no processo de ensino-aprendizagem, e essa participação e interação tem que partir de nós, se tivermos uma postura correta e a nossa atitude ser dinâmica e entusiasmante, automaticamente os alunos vão nos seguir. (Reflexão aprofundada- inicial (15 a 16 de dezembro) (Itinerário A)</i>

Fonte: reflexões da prática profissional.

CATEGORIAS: 2. REFLEXÕES	UNIDADES DE REGISTO
Subcategoria: 2.1. Sobre a ação	<i>(...) quando estamos na prática, conseguimos compreender melhor o que realmente a teoria nos revela e conseguimos dar relevo à sua importância. (semana 17 a 19 Novembro 2014) (Itinerário A)</i>
	<i>As ilustrações, o contacto visual de situações reais, lengalengas, adivinhas ou textos têm sido um ponto de partida para a motivação dos alunos (...) (semana 9 a 11 de fevereiro de 2015) (Itinerário A)</i>

	<p>(...) descoberta do processo de como ensinar a ler e a escrever, ganhei uma grande curiosidade em saber mais e mais sobre este tema e para tal, procurei vários autores como trabalhar correctamente este processo que passa pelo desenvolvimento da consciência fonológica, o estudo das palavras, das sílabas e dos sons (Reflexão aprofundada- intermédia (26 a 28 de janeiro) (Itinerário A)</p> <p>(...) dei continuidade ao trabalho desenvolvido, aplicando estratégias diferentes mas que iriam chegar aos mesmos objetivos, identificar frases, palavras, sílabas, e sons, para chegar posteriormente à letra. (semana 24 a 26 de novembro) (Itinerário B)</p>
	<p>(...) uma consciência sobre as melhorias que terei que fazer num futuro próximo como arranjar estratégias para combater os seguintes erros: discriminar os sons das palavras; encontrar palavras que começa ou terminam com o mesmo som ou sílaba; fazer a análise intrassilábica das palavras; construção de novas palavras a partir de sílabas. (semana 26 a 28 de janeiro de 2015) (Itinerário A)</p>
	<p>É importante que haja atividades e estratégias que desenvolvam a leitura através do reconhecimento global e automático de palavras. (semana 24 a 26 de novembro) (Itinerário B)</p>
	<p>(...) se desde que nascemos, aprendemos a interpretar gestos, olhares, palavras e imagens, então será que é através desse processo de interpretação que conseguimos aprender a ler e a escrever? . (Reflexão aprofundada- inicial (15 a 16 de dezembro) (Itinerário A)</p>
	<p>(...)se trabalhamos desde cedo a discriminação auditiva, a análise silábica, intrassilábica, fonémica podemos conseguir desenvolver a consciência fonológica dos alunos e assim levá-los a desenvolver as competências linguísticas. Então quando mais cedo for feito esse treino morfológico, maior será a capacidade de ler e de compreender a mensagem escrita. (Reflexão aprofundada- inicial (15 a 16 de dezembro) (Itinerário A)</p>
	<p>As questões (quem, onde, o quê, como, etc) levam à planificação prévia para o texto, deveriam ter sido feitas no início da atividade, o que permitiria maior facilidade na construção do texto, por parte dos alunos e maior compreensão do processo que está subjacente a essa construção.</p>

	(semana 9 a 10 de dezembro) (Itinerário B)
	Ao trabalharmos a construção de textos, este permitem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos. (semana 9 a 10 de dezembro) (Itinerário B)
	(...) deveria ter desenvolvido mais a lista de palavras, ou seja, ter escrito todas as palavras que as crianças diziam, depois fazer análise dessas palavras, como a análise silábica, intrassilábica e fonémica, para que os alunos por processo natural compreendessem que varias palavras pronunciadas oralmente tem o mesmo som mas escrevem-se de forma diferente. (semana 9 a 10 de dezembro) (Itinerário B)
	(...) deveria ter trabalhado melhor o processo som-grafema nas palavras porque através dos sons das palavras conseguimos encontrar outros sons, outras palavras e através da memorização e do reconhecimento global, os alunos começam a ganhar consciência e aprendem a ler e a escrever. (Reflexão aprofundada- intermédia (26 a 28 de janeiro) (Itinerário A)
	É através deste procedimento, da análise silábica, intrassilábica e fonémica, que os alunos adquirem algumas noções dos grupos de sons que existem, pois esta é a capacidade de manipular grupos de sons dentro de uma sílaba, e como este é um processo lento é necessário que seja mais vez trabalhado. (semana 2 a 4 de fevereiro 2015) (Itinerário B)
	Os alunos (...) já conseguem escrever muitas palavras através do reconhecimento global como a correspondência do som/grafema. (semana 9 a 11 de fevereiro de 2015) (Itinerário A)
	(...) colocou no quadro a palavra água e pediu aos alunos que dissessem palavras que começam pelo mesmo som que a palavra água. Muitos disseram palavras como, árvore, algas, ar, entre outras. (...) analisou-as com os alunos, fez a divisão silábica, a intrassilábica e a fonémica. Depois de os alunos chegarem ao fonema inicial de cada palavra compreenderam que começavam por sons diferentes, então a minha colega pediu que fizessem o mesmo exercício da palavra água para as restantes palavras. (semana 23 a 25 de fevereiro 2015) (Itinerário A)
	Os alunos, nesta idade e neste nível de escolarização utilizam as letras para escrever palavras, na tentativa de as tornar legíveis, pronunciáveis e

	<i>reconhecíveis. Embora muitas das palavras sejam mal escritas, elas são legíveis e aproximam-se bastante da escrita convencional. (semana 2 a 4 de fevereiro 2015) (Itinerário B)</i>
	<i>(...) aprender e ensinar a ler e a escrever a alunos do 1ºano do ensino básico, era uma “fobia”, mas depois de experimentar, de observar, de pesquisar, de refletir compreendi que esta “fobia” foi saudável pois consegui a partir dela ser um professor mais reflexivo, preocupante e investigador. (Reflexão aprofundada- intermédia (26 a 28 de janeiro) (Itinerário A)</i>

Fonte: reflexões da prática profissional.

CATEGORIAS: 2. REFLEXÕES	UNIDADES DE REGISTO
Subcategoria: 2.2. Para a ação	<i>(...) percebi que os alunos compreendem melhor se associarem sempre a imagem à palavra porque, ao ver conseguem memorizar mais e parcialmente, reconhecer e aprender o que lá está escrito, conhecendo, de forma natural, os vários sons dos grafemas. (semana 17 a 19 Novembro 2014)(Itinerário A)</i>
	<i>(...)os alunos precisam de exemplos concretos e é através deles que o processo para aquisição da leitura e da escrita acontece mais espontâneamente. (semana 9 a 11 de fevereiro de 2015) (Itinerário A)</i>
	<i>(...) consegui explorar bem com os alunos o texto da novidade, tendo como objetivo aumentar o léxico visual, ou seja, palavras que se reconhecem rápida e globalmente, através do treino de reconhecimento das seguintes palavras: Maria, avó, dente, casa, entre outras (semana 24 a 26 de novembro).(Itinerário B)</i>
	<i>(...) revelam grande facilidade em responder a questões acerca do que ouvem, retendo, o essencial de um pequeno texto ouvido, tendo em conta a situação e o interlocutor e distinguindo texto e imagem. (semana 9 a 11 de fevereiro de 2015) (Itinerário A)</i>
	<i>Para ativar a escrita, realizamos atividades que partem da leitura ou da audição de um texto e, neste caso, através da observação de imagens. É o contacto assíduo com o texto que vai ajudar o aluno a ganhar consciência clara do que é o texto narrativo e a perceber a forma como ele deve ser</i>

	organizado. (semana 9 a 10 de dezembro) (Itinerário B)
	<i>E mesmo que não conhecessem a palavra ou o som, fazíamos muito a análise da consciência da palavra, da sílaba, da intrassilábica e por fim a fonémica, e através deste treino muitos alunos conseguiam chegar sozinhos. (semana 9 a 11 de fevereiro de 2015) (Itinerário A)</i>
	(...) antes de ler o texto (...)entregar imagens com palavras correspondentes ao texto, e fazer perguntas sobre o que estava na imagem e características da mesma, de forma a descrever os vários momentos da história como também identificar o som que queremos trabalhar. (semana 1 a 3 de dezembro de 2014) (Itinerário A)
	<i>(...) consistia na construção de uma frase com quatro palavras a partir de uma imagem, os alunos demonstraram muita facilidade. Penso que os retângulos que estavam por baixo da imagem, em que cada representava uma palavra, ajudou-os também nessa construção. (semana 19 a 21 de janeiro) (Itinerário B)</i>
	<i>(...)Uma das principais maneiras de trabalhar (...)através de imagens da vida real, porque os alunos nesta fase conseguem contextualizar melhor as suas aprendizagens através do que visualizem, com essas imagens descrevíamos o que observávamos de forma a alargar o léxico de cada aluno, depois, fazíamos a análise da palavra, se na nossa perspetiva a palavra é grande ou pequena, questionávamos aos alunos o porque de ela ser grande ou pequena, de seguida fazíamos a divisão silábica dessas mesmas palavras, e a partir das sílabas divididas fazíamos a análise intrassilábica dessas sílabas e por fim, a análise fonémica das palavras, onde associávamos que cada letra tem um som diferente. (Reflexão aprofundada- intermédia (26 a 28 de janeiro) (Itinerário A)</i>
	<i>A Português para relembrar os sons trabalhados, anteriormente, realizamos o “Jogo do Bingo” em que os alunos teriam de discriminar os sons da fala e estabelecer correspondência entre som e letra. (...) teriam de colar as imagens que tinham e por baixo de cada imagem escrever a palavra correspondente, associando a palavra ao seu significado e posteriormente realizar a análise silábica, intrassilábica e fonémica das mesmas, até chegar ao som inicial. (semana 5 a 7 de Janeiro) (Itinerário</i>

	B)
	<i>(...) leitura do poema com o som [R], os alunos ao lerem em coro ou até individual com um apontar por cada palavra, eles começam por memorizar os sons e também ao visualizar as palavras no quadro com a respectiva imagem, conseguem reconhecer o som da palavra e mais tarde vão conseguir ler através do reconhecimento global e da correspondência som/grafema. (19 a 21 de janeiro) (Itinerário B)</i>
	<i>(...) a história “O Jaime e as bolotas” em que os alunos observam as imagens e descreviam em 2/3 frases o que se passava na história. (19 a 21 de janeiro) (Itinerário B)</i>
	<i>Após uma pesquisa mais aprofundada desta área, compreendi que para ser um bom docente no ensino da língua materna é necessário que tenhamos uma reflexão articulada dos progressos entre os domínios de aprendizagens. (Reflexão aprofundada- inicial (15 a 16 de dezembro) (Itinerário A)</i>
	<i>Também é importante que consigamos controlar e agarrar a turma para uma maior aquisição de conhecimentos a nível das competências linguísticas. Se desde cedo houver um treino fonológico bem desenvolvido maior e mais rápido será o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. (...) Este trabalho é realizado pelo processo do tratamento e análises de palavras, de sílabas, intrassílabas e fonemas. (semana 2 a 4 de fevereiro) (Itinerário B)</i>

Fonte: reflexões da prática profissional

Apêndice III: Guião da entrevista à especialista da área do português.

Sou aluna de Mestrado em Ensino na Especialidade de Pré-Escolar e do Ensino Básico e estou a realizar um estudo final para o qual pedimos a sua colaboração. Esta entrevista semiestrutura visa a recolha de dados sobre a caracterização de um especialista na área da consciência fonológica, informação concreta sobre este tema e recomendações de como trabalhá-lo. Os testemunhos do especialista vão contribuir para a análise e tratamento de dados deste estudo.

Agradecemos desde já a sua participação e colaboração.

Tema: Consciência fonológica- os contributos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

<u>Blocos</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Tópicos</u>	<u>Formulário de perguntas</u>
<p><u>Bloco I</u></p> <p>- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p>	<p>- Legitimar a entrevista;</p> <p>- Motivar o entrevistado;</p>	<p>- Informação da entrevista ao entrevistado;</p> <p>- Objetivos da entrevista;</p> <p>- Importância da participação do entrevistado;</p> <p>- Confiança;</p>	<p>- Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação;</p> <p>- Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho;</p> <p>- Desenvolver um clima de confiança e empatia;</p> <p>- Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.</p>
<p><u>Bloco II</u></p> <p>- Identificação e caracterização do entrevistado;</p>	<p>- Conhecer algumas características pessoais e profissionais do entrevistado;</p>	<p>- Anos de serviço</p> <p>- Formação</p>	<p>- Há quantos anos trabalha como professora?</p> <p>- Qual é a sua formação de base?</p> <p>- Com que regularidade</p>

			<p>frequenta ações de Formação?</p> <p>- Que critério utiliza para as selecionar?</p> <p>- Há quanto tempo trabalha nesta instituição?</p>
<p><u>Bloco III</u></p> <p>- A importância da consciência fonológica</p>	<p>- Adquirir o conhecimento da especialista</p>	<p>- Consciência fonológica</p>	<p>- Quais os pressupostos que considera essenciais desenvolver para aprendizagem da leitura e da escrita?</p> <p>- Na mesma linha de pensamento, considera que o programa do 1ºano do ensino básico realçam esses pressupostos?</p> <p>- Considera que as metas de aprendizagem do 1ºano do ensino básico vão de encontro com o programa do primeiro ciclo do ensino básico?</p>
<p><u>Bloco IV-</u></p> <p>- A consciência fonológica e a</p>	<p>- Conhecer os pressupostos da consciência</p>	<p>- Aprendizagem da leitura e da escrita.</p>	<p>- Na sua perspetiva o que é importante trabalhar para a</p>

aprendizagem da leitura e da escrita	fonológica para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita		aprendizagem da leitura e da escrita constituir um sucesso?
<u>Bloco V</u> - Desenvolvimento da consciência fonológica	- Conhecer as estratégias sustentadas no desenvolvimento da consciência fonológica	- Estratégias sustentadas	- Como especialista na área, que estratégia recomendaria aos professores para o desenvolvimento sustentado da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita?
<u>Bloco V</u> - Finalização da entrevista.	- Agradecer a ajuda prestada.	- Agradecimento da ajuda prestada.	- Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho. - Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Apêndice III: Análise de conteúdo da entrevista à especialista.

Bloco	Pergunta	Unidades de registo
Bloco III- Consciência fonológica	Quais os pressupostos que considera essenciais desenvolver para aprendizagem da leitura e da escrita?	<i>A consciência fonológica é essencial, ninguém aprende a ler e a escrever senão tiver um bom conhecimento acerca dos diversos aspetos que compõem a consciência fonológica na sua língua. (Especialista)</i>
		<i>(...) se não conhecer os sons todos, se não tiver formalidade com diversos formatos silábicos, se não for capaz de analisar a estrutura silábica que as palavras tem, (...) esse domínio ao nível do oral na tiver bem desenvolvido e consolidado, a falta de consolidação e de desenvolvimento (...) vai levar ao surgimento de problemas que aparecem na leitura e da escrita. (Especialista)</i>
		<i>(...) esses problemas (...) mas que não são (...) são manifestações de habilidade a nível do oral. (Especialista)</i>
		<i>(...) o repertório lexical que as crianças tem, também, é determinante para que elas consigam fazer a leitura global das palavras, que leiam rapidamente. (Especialista)</i>

Fonte: Entrevista à especialista na área do português.

Bloco	Pergunta	Unidades de registo
		<i>Tem havido (...) uma sinalização da sua importância a nível do trabalho ter sido desenvolvido pelo ministério da educação porque esteve o terreno, o programa nacional de formação de professores de português, a nível do primeiro ciclo do ensino básico, na consciência fonológica. (Especialista)</i>
		<i>(...) isso foi acompanhado da produção de materiais que constituam à disposição dos professores com a explicitação dos fundamentos teóricos da consciência</i>

Bloco III- Consciência fonológica	Na mesma linha de pensamento, considera que o programa do 1ºano do ensino básico realçam esses pressupostos?	<i>fonológica, da sua importância e com atividade prontas a serem utilizadas pelos professores, não só a 1ºciclo como também educadores de infância. (Especialista)</i>
		<i>Foram produzidos materiais da competência do oral. (Especialista)</i>
		<i>Há estudos que têm sido desenvolvidos, nomeadamente, estudos que responderam a encomendas do plano nacional de leitura que vieram sinalizar a importância da avaliação da leitura, estando a componente da consciência fonológica lá implicada. (Especialista)</i>
		<i>Há um estudo mais recente que também da encomenda do plano nacional de leitura que foi avaliar o desempenho de meninos na leitura, em diferentes escolas, diferentes turmas da mesma escola que veio mostrar a disparidade que existe dentro da mesma escola, dentro de turmas e professores, por exemplo, na velocidade de leitura dos meninos que implica também o envolvimento da consciência fonológica. (Especialista)</i>
		<i>(...) não há é uma transposição imediata e direta para a prática no terreno de atividades que resolvem estes problemas. (Especialista)</i>
		<i>(...) os estudos tem mostrado em exaustão, é que é crucial avaliar as competências dos meninos, onde a consciência fonológica esta desenvolvida para diagnosticar problemas, e uma vez identificados, intervir rapidamente. (Especialista)</i>
		<i>Quanto mais tempo se demora a que o diagnóstico seja feito e a intervenção seja feita para ultrapassar esses problemas, maior a probabilidade que o problema não se resolva. (Especialista)</i>
		<i>(...) os últimos anos tem proporcionado uma evolução grande, perceber que o professor de língua e, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade que também é o</i>

		<i>professor que ensina a ler e a escrever precisa de uma formação específica e tecnicamente exigida. (Especialista)</i>
--	--	--

Fonte: Entrevista à especialista na área do português.

Bloco	Pergunta	Unidades de registo
Bloco III- Consciência fonológica	Considera que as metas de aprendizagem do 1ºano do ensino básico vão de encontro com o programa do primeiro ciclo do ensino básico?	<i>Tenho alguma reserva relativamente ao percurso político e de gestão desses metas de aprendizagem que aconteceu nos últimos anos.(Especialista)</i>
		<i>(...) as metas curriculares que nós temos atualmente em vigor são solução política que pôs de lado as metas de aprendizagem que tinham sido definidas na sequência desse processo de formação de professores do 1ºciclo, em português, matemática e estudo do meio, que correspondeu também a um processo de revisão dos programas para os organizar enquanto programas do básico, unido os três ciclos do básico orientados por competências. (Especialista)</i>
		<i>(...) até ao final do mês de abril, o processo de consulta pública de revisão do programa do português do básico, que vai ser implementado no próximo ano letivo, põe de lado o desenvolvimento de competências e volta aos conteúdos, porque diz-se que assim, consegue-se uma articulação mais forte com as metas curriculares. (Especialista)</i>
		<i>Parece-me uma gestão política um pouco desastrosa (...) houve um decréscimo de quase uma década que se foi. (Especialista)</i>
		<i>(...) construir é muito difícil e estruir é muito rápido. (Especialista)</i>
		<i>(...) essa parte deixa de facto apreensiva. (Especialista)</i>

Fonte: Entrevista à especialista na área do português.

Bloco	Pergunta	Unidades de registo
Bloco IV- Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita	- Na sua perspetiva o que é importante trabalhar para a aprendizagem da leitura e da escrita constituir um sucesso?	<i>(...) ler e escrever são duas coisas que aprendemos na escola e que nos fazem falta em toda a nossa vida, na sociedade onde vivemos. (Especialista)</i>
		<i>(...) o processo da aprendizagem da leitura e da escrita tem que estar ao serviço desta finalidade. (Especialista)</i>
		<i>(...) faz todo o sentido que as práticas de leitura e da escrita nas escolas estejam associadas a usos reais da leitura e da escrita, mas muito frequentemente não estão. (Especialista)</i>
		<i>(...) correspondem a um exercício relativamente a céptico de atividade de leitura e da escrita, que dificilmente tem a ver com cada uma das pessoas que se vêem envolvidas nessas atividades. (Especialista)</i>
		<i>(...) se nós pensarmos o que é proposto com os percursos que são feitos nos manuais escolares. Nos temos manuais editados para o país inteiro, o manual é o mesmo, mas os contextos dos meninos não são. Os manuais podem-se manter em vigor por mais de um ano e nesse período o mundo muda. (Especialista)</i>
		<i>(...) uma questão que o professor poderá contornar sentido em que fazem o uso que entender do manual e nada impede de fazer outras leituras, nada impede de ler os textos que as metas curriculares definem. (Especialista)</i>
		<i>(...) creio que nunca foi sentida de uma forma tão forte a exigência que os professores tenham uma formação profissional sólida que lhes permitem saber, tomar decisões e saber fundamentá-las. (Especialista)</i>
		<i>(...) pensar no que fazem e procurar progressivamente ir conhecendo aquilo que vai surgindo sobre a sua área de trabalho, são capaz de definir exatamente para onde querem ir e para onde tem que levar as turmas com que estão a trabalhar e tomar decisões mais adequadas sem</i>

		<i>perder o norte e sem entrar em parafuso com as provas intermédias e exames. (Especialista)</i>
		<i>(...) se o trabalho for feito a partir desta perspetiva, sabendo que e para onde se vai, e se for avaliando a progressão que cada um deles vai desenvolvendo chegam ao dia do exame e estão preparados por definição. (Especialista)</i>

Fonte: Entrevista à especialista na área do português.

Bloco	Pergunta	Unidades de registo
Bloco V- desenvolvime nto da consciência fonológica	- Como especialista na área, que estratégia recomendari a aos professores para o desenvolvim ento sustentado da consciência fonológica na aprendizage m da leitura e da escrita?	<i>(...) trabalhar em grupo com outros colegas do 1ºano mas também com educadores de infância. (Especialista)</i>
		<i>(...) um caminho a percorrer, uma vez que cada criança tem uma etapa de desenvolvimento diferente. (Especialista)</i>
		<i>(...) para saber o trabalho que tem que fazer, há documentação disponível a nível do trabalho que vai sendo feito no contexto académico, que por sua vez não têm difusão comercial mas existem em repositórios científicos e acesso aberto, que nos permite ter acesso ao trabalho concreto que vai sendo feito em diferentes domínios, nomeadamente a consciência fonológica. (Especialista)</i>
		<i>(...) trabalho de campo que nos oferece matéria de reflexão e muitas vezes sugestões concretas de percursos que foram feitos e que podemos experimentar. (Especialista)</i>
		<i>(...) balançar aquilo que nós sabemos que a consciência fonológica envolve com as características que os alunos tem e saber fazer um trabalho diferenciado pelo tipo de alunos que uma turma tem. (Especialista)</i>
		<i>(...) os alunos não tem um desenvolvimento homogéneo, mesmo que tenham feito o mesmo percurso desde o pré-escolar, sempre no mesmo grupo. (Especialista)</i>
		<i>(...) eles têm um desenvolvimento linguístico com ritmos diferentes e isso tem consequência depois no desenvolvimento da consciência fonológica. (Especialista)</i>

		<i>(...) as estratégias concretas que o professor vai escolher para treinar a consciência fonológica é através da consciência da palavra, análise silábica, intrassilábica e da consciência fonêmica. (Especialista)</i>
		<i>(...) este trabalho depende das necessidades que os alunos manifestam e do modo como os professores direcionam a intervenção, sabendo que exercícios da consciência fonológica tem que ser feitos numa base quotidiana. (Especialista)</i>
		<i>(...) os exercícios da consciência fonológica não demoram muito tempo, mas tem que ser feito com frequência, não é fazer o exercício mensalmente ou semanalmente. (Especialista)</i>
		<i>(...) executar o oral, deixar os alunos mexerem à vontade com material escrito que tomem a iniciativa de escrever e não de copiar, desenvolver as pré-conceptualizações da leitura e da escrita. (Especialista)</i>
		<i>(...) a avaliação do oral é sobretudo avaliação de compreensão oral ou melhor, nos exercícios feitos oralmente, tendo as mesmas características que fossem feitos por escrito. (Especialista)</i>





Fonte: Entrevista à especialista na área do português.



Apêndice IV: Atividade do plano de ação de forma mais detalhada.

1. Fase inicial: Discriminação auditiva

Atividade I: Os sons da natureza e os sons da fala				
Objetivos	Desenvolver as capacidades de ouvir e discriminar sons onomatopeicos.			
Materiais	Imagens (cobra, abelha, tambor, bomba, vaca, microfone)			
Fonte	Brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica”- http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf			
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos: educação pré-escolar.			
Descrição da atividade	Colocar as imagens no quadro, identificar a figura associando a um gesto e produzir o som correspondente (onomatopeia).			
Avaliação		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?
	É capaz de ouvir e discriminar sons onomatopeicos?			

Por exemplo:

IMAGEM	SOM	GESTO
	[sssssssssss]	Imitar o serpentear com o movimento da uma mão.
	[zzzzzzzzzzz]	Imitar, com as mãos, o movimento das asas de abelha.
	[pppppppppp]	Bater na mesa com a mão fechada.
	[bbbbbbbbbb]	Duas mãos fechadas a bater uma na outra.

	[mmmmmm]	Dedo indicador encostado aos lábios fechados.
	[]	Imitar o gesto de segurar no microfone.

Atividade II: Como e fazem os sons?


Objetivos	Desenvolver as capacidades de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do vozeamento.		
Materiais	Imagens que representam sons onomatopeicos.		
Fonte	Brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica”- http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf		
Ano de Escolaridade	1º e 2º anos: educação pré-escolar.		
Descrição da atividade	1ª Etapa: Mostrar duas imagens (cobra e abelha) aos alunos e pedir que produzem o som correspondente a cada figura ([sssssss] para a cobra e [zzzzzz] para a abelha). E fazer o mesmo exercício através de outras imagens, como gato, tambor, relógio, entre outras.		
Avaliação		Sim	Não
	É capaz de identificar semelhanças e diferenças entre os sons?		

2. Fase intermédia:

2.1. Consciência da palavra

Atividade I: Palavra a Palavra				
Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificação e contagem das palavras na frase.			
Materiais	----			
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica”- http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf			
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos: educação pré-escolar.			
Descrição da atividade	O professor diz uma frase pausadamente, batendo um palma por cada palavra. De seguida, os alunos repetem, batendo também uma palma por cada palavra e dizem quanta palavras é composta a frase, assim sucessivamente para outras frases.			
Avaliação		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?
	É capaz de identificar e contar palavras numa frase?			

Atividade II: Vamos medir palavras	
Objetivos	Desenvolver a capacidade de distinguir entre palavras curtas e longas, com base no número de sílabas.
Materiais	Conjunto de imagens (abóbora, maçã, pêssgo, rabanete, batata, avião, botão, alho, entre outras.)
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.”- http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

Ano de Escolaridade	1º e 2º anos: educação pré-escolar.		
Descrição da atividade	Colocar três tipos de imagens diferentes no quadro e perguntar aos alunos o que vê em cada gravura. Depois identificar qual a palavra mais longa, através do número de sílabas, colocando uma cruz por cima da palavra mais longa. Ex: sardinha/ formiga /hipopótamo		
Avaliação			
		Sim	Não
			Apresenta dificuldades. Quais?
	É capaz de distinguir entre palavras curtas e longas?		

Atividade III: Da imagem à palavra


Objetivos	Desenvolver a capacidade de distinguir a palavra do seu referente.		
Materiais	Conjunto de imagens e de palavras		
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf		
Ano de Escolaridade	1º e 2º anos: educação pré-escolar.		
Descrição da atividade	Dividir o quadro ao meio, e no lado esquerdo colocar um conjunto de imagens e do lado direito colocar um conjunto de palavras. Pedir aos alunos que associem as imagens correspondentes às palavras.		
Avaliação		Sim	Não
			Apresenta dificuldades. Quais?
	É capaz de distinguir a palavra do seu		

	referente?			
--	------------	--	--	--

2.2. Consciência silábica


Atividade IV: Jogo das rimas				
Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificar rimas.			
Materiais	Poema da Luísa Ducla Soares “Sonho”			
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf			
Ano de Escolaridade	1º e 2º anos: educação pré-escolar.			
Descrição da atividade	Ler o poema de Luísa Ducla Soares “Sonho” e pedir aos alunos que prestem atenção as palavras que no poema rima com laço. Sempre que ouvem uma palavra que acham que rima, os alunos levantam o braço, dizendo RIMA! O professor interrompe a leitura, repetindo a última palavra lida, de forma a verificarem, em conjunto, se rima com a palavra ‘laço’. O jogo continua até que o professor termine a leitura do poema e que todas as palavras que rimam tenham sido identificadas. Fazer uma lista de palavras que terminam com o som <aço>/<asso> e ilustrá-las.			
Avaliação		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?
	É capaz de identificar rimas?			

Atividade V: Brincar com rimas	
Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificar rimas.
Materiais	Saco preto, imagens.

Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://revistaguiainfantil.uol.com.br/professores-atividades/101/imprime224904.asp								
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos: educação pré-escolar.								
Descrição da atividade	Cada aluno tira no saco uma imagem e depois tem que encontrar uma palavra que rime com a imagem. Assim sucessivamente para todas as outras imagens. Ex: imagem (melão) – palavra (botão) 								
Avaliação	<table><tr><td></td><td>Sim</td><td>Não</td><td>Apresenta dificuldades. Quais?</td></tr><tr><td>É capaz de identificar palavras que rimem?</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?	É capaz de identificar palavras que rimem?			
	Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?						
É capaz de identificar palavras que rimem?									

Atividade VI: Vamos descobrir sílabas

Objetivos	Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas e de identificar as sílabas das palavras.
Materiais	História “o dia em que o galo não acordou”; imagens das personagens e círculos coloridos em cartolina.
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos.
Descrição da atividade	Leitura da história “O dia em que o galo não acordou”. Identificar as personagens da história e colocar as imagens no quadro. Entregar aos alunos círculos coloridos de cartolina e pedir para dividir a palavra em sílabas, colocando os círculos correspondentes a cada sílaba. Depois perguntar qual a primeira sílaba e qual a

Avaliação	última sílaba, assim sucessivamente para todas as imagens.		
	Ex: galo 		
		Sim	Não
			Apresenta dificuldades. Quais?
	É capaz de dividir as palavras em sílabas		

Atividade VII: Vamos contar quantas sílabas ouvimos

Objetivos	Desenvolver a capacidade de contar quantas sílabas existem na palavra; Desenvolver a capacidade de juntar sílabas para formar palavras.		
Materiais	Saco preto; conjunto de imagens.		
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf		
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos.		
Descrição da atividade	Organizar a turma em círculo, virados uns para os outros. Passar um saco preto pelos alunos, em que retiram uma imagem e vão produzir a palavra de forma silabada. Os outros vão ter que dizer quantas sílabas ouvir e juntá-las e formar a palavra. Ex: co-ra-ção = 3 sílabas = coração.		
Avaliação		Sim	Não
			Apresenta dificuldades. Quais?
	É capaz de contar as sílabas da palavra?		

Atividade VIII: Dominó das sílabas

Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificar a sílaba inicial da palavra.
-----------	--

Materiais	Conjunto de imagens.								
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf								
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos								
Descrição da atividade	<p>Dividir a turma a pares e entregar um conjunto de cartões com gravuras diferentes. Cada aluno deverá tirar setes cartões para si, depois para começar o jogo um dos alunos escolhe um cartão ao acaso e diz o que vê na gravura. O outro aluno deverá olhar para os seus cartões encontrar uma imagem que comece pela mesma sílaba da imagem do cartão inicial. Assim sucessivamente para todos os cartões. Ganha o jogo quem tiver menos cartões.</p> <p>Ex:</p> <table><tr><td> Televisão</td><td> Mala</td></tr><tr><td> Batata</td><td> Telefone</td></tr></table>	 Televisão	 Mala	 Batata	 Telefone				
 Televisão	 Mala								
 Batata	 Telefone								
Avaliação	<table><tr><td></td><td>Sim</td><td>Não</td><td>Apresenta dificuldades. Quais?</td></tr><tr><td>É capaz de identificar a sílaba inicial da palavra?</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?	É capaz de identificar a sílaba inicial da palavra?			
	Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?						
É capaz de identificar a sílaba inicial da palavra?									


Atividade IX: Descobre o intruso

Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificar a sílaba final da palavra.
Materiais	Conjunto de imagens.
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.”

	http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf		
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos.		
Descrição da atividade	<p>Entregar aos alunos um conjunto de imagens e pedir para juntar as imagens que terminem com a mesma sílaba, por exemplo, pão: Japão. Ao juntar todas as imagens que tem a mesma última sílaba vão descobrir o intruso.</p> <p>Ex: Fogueira- Palmeira</p> <p>Esquilo- Bolo</p> <p>Gato- Pato</p> <p>Abóbora- Máscara</p> <p>Relógio</p>		
Avaliação		Sim	Não
	Apresenta dificuldades. Quais?		
	É capaz de identificar a sílaba final da palavra?		

Atividade X: A sílaba fugiu

Objetivos	Desenvolver a capacidade de omitir sílabas nas palavras.
Materiais	Conjunto de imagens; palavras e sílabas.
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos: educação pré-escolar.
Descrição da atividade	<p>Colocar uma imagem e a palavra correspondente no quadro. Pedir para dividir a palavra em sílabas e colocar círculos coloridos para cada sílaba. Depois o professor retira um círculo (uma sílaba) e os alunos terão de dizer as restantes sílabas.</p> <p>Ex:</p>

Avaliação	 <p>Tomate</p> <p>To. ma. te</p> <p>● ● ●</p> <p>To. ____ . te</p>		
		Sim	Não
	Apresenta dificuldades. Quais?		
	É capaz de suprimir sílabas da palavra?		

Atividade XI: Trocar sílabas

Objetivos	Desenvolver a capacidade de substituir sílabas nas palavras.
Materiais	Conjunto de imagens; palavras e sílabas.
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos.
Descrição da atividade	<p>O professor fixa quatro círculos de cartão no quadro e explica aos alunos que cada um deles representa uma sílaba:</p> <p>O círculo preto representa a sílaba <ca> [ka] O círculo roxo representa a sílaba <va> [va] O círculo vermelho representa a sílaba <ro/rro> [Ro] O círculo verde representa a sílaba <ra> [ra]</p> <p>Os alunos memorizam a associação cor do cartão/sílaba, mediante exercícios de repetição: o professor aponta para cada cartão e as crianças repetem a sílaba ou sílabas ali representadas.</p> <p>Começando da esquerda para a direita, o professor fixa o cartão preto <ca> no quadro e, ao lado, coloca o cartão amarelo <va>. As crianças dizem as sílabas isoladamente (<ca>/<va>) e depois a palavra completa (cava). De seguida, criam uma frase, utilizando a palavra encontrada. Agora vamos tirar esta sílaba, qual é? A sílaba</p>

Avaliação	<p><va>, muito bem. Em vez dela, vou colocar a sílaba vermelha, que é qual? <ro/rro>, correto. Então que palavra é que temos aqui agora? Carro, muito bem. Agora constroem uma frase utilizando esta palavra. Agora vamos trocar a ordem destas duas sílabas: <ca>/ <rro> por <ro>/<ca>; ficamos com o quê? Roca, muito bem. Conhecem esta palavra? Não? Então se eu mostrar a imagem no já conhecem? Vamos lá construir uma frase com esta palavra.</p>		
		Sim	Não
	Apresenta dificuldades. Quais?		
	É capaz de substituir sílabas da palavra?		


1. Fase mais avançada: Consciência Fonémica

Atividade I: Jogo de memória

Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificação do som inicial das palavras.		
Materiais	Conjunto de imagens.		
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” e http://www.psicosol.com/jogo-de-memoria-para-desenvolver-consciencia-fonologica/		
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos: educação pré-escolar.		
Descrição da atividade	Dividir a turma a pares e entregar um conjunto de imagens. Colocar o baralho de imagens virados para baixo, sem se ver a figura. Cada aluno, na sua vez, vira duas imagens ao contrário, mas só podem ficar viradas se tiverem o mesmo som inicial. Ganha o jogo quem conseguir o maior número de cartas viradas ao contrário.		
Avaliação		Sim	Não
	Apresenta dificuldades. Quais?		

	Identifica o som inicial da palavra?			
--	--------------------------------------	--	--	--

Atividade II: Vamos ouvir o som inicial


Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificação do som inicial das palavras.			
Materiais	Conjunto de imagens.			
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf			
Ano de Escolaridade	1º e 2º anos: educação pré-escolar.			
Descrição da atividade	Colocar no quadro um conjunto de imagens e pedir aos alunos que agrupem as imagens pelo mesmo som inicial, por exemplo:			
Avaliação				
		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?
	Identifica o som inicial da palavra?			

Atividade III: Bingo dos sons

Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificar todos os sons da palavra e o número de sons.			
Materiais	Mesa de jogo com imagens, peças, saco, números.			
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf			

Ano de Escolaridade	senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf 1º e 2ºanos: educação pré-escolar.			
Descrição da atividade	Entregar a cada aluno uma mesa de jogo, que consiste num cartão de tamanho A5, composta por nove quadrados, preenchido cada um com uma imagem diferente. Um aluno baralha os cartões dentro do saco e retira um, dizendo o número de sons que a palavra tem. Os alunos terão de procurar na sua mesa de jogo uma imagem que tenha o mesmo número de sons do cartão retirado. Ganha o jogo o aluno que tiver o tabuleiro completo.			
Avaliação		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?
	Identifica todos os sons da palavra?			

Atividade IV: Letra a Letra

Objetivos	Desenvolver a capacidade de identificação dos sons que constituem a palavra.
Materiais	Conjunto de imagens.
Fonte	Adaptado da brochura “Conhecimento da língua – desenvolver a consciência fonológica.” http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_de_senv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
Ano de Escolaridade	1º e 2ºanos.
Descrição da atividade	<p>Colocar no quadro uma imagem e pedir ao aluno que descreva o que observa na figura. Escrever no quadro a palavra correspondente à imagem e contar e identificar quantos sons a compõem. Pedir ao aluno que diga quais são os sons que se repetem, se têm os mesmos sons.</p> <p>Ex: <i>caramelo</i> [keɾemélu]</p> 

Avaliação				
		Sim	Não	Apresenta dificuldades. Quais?
	Identifica todos os sons da palavra?			

